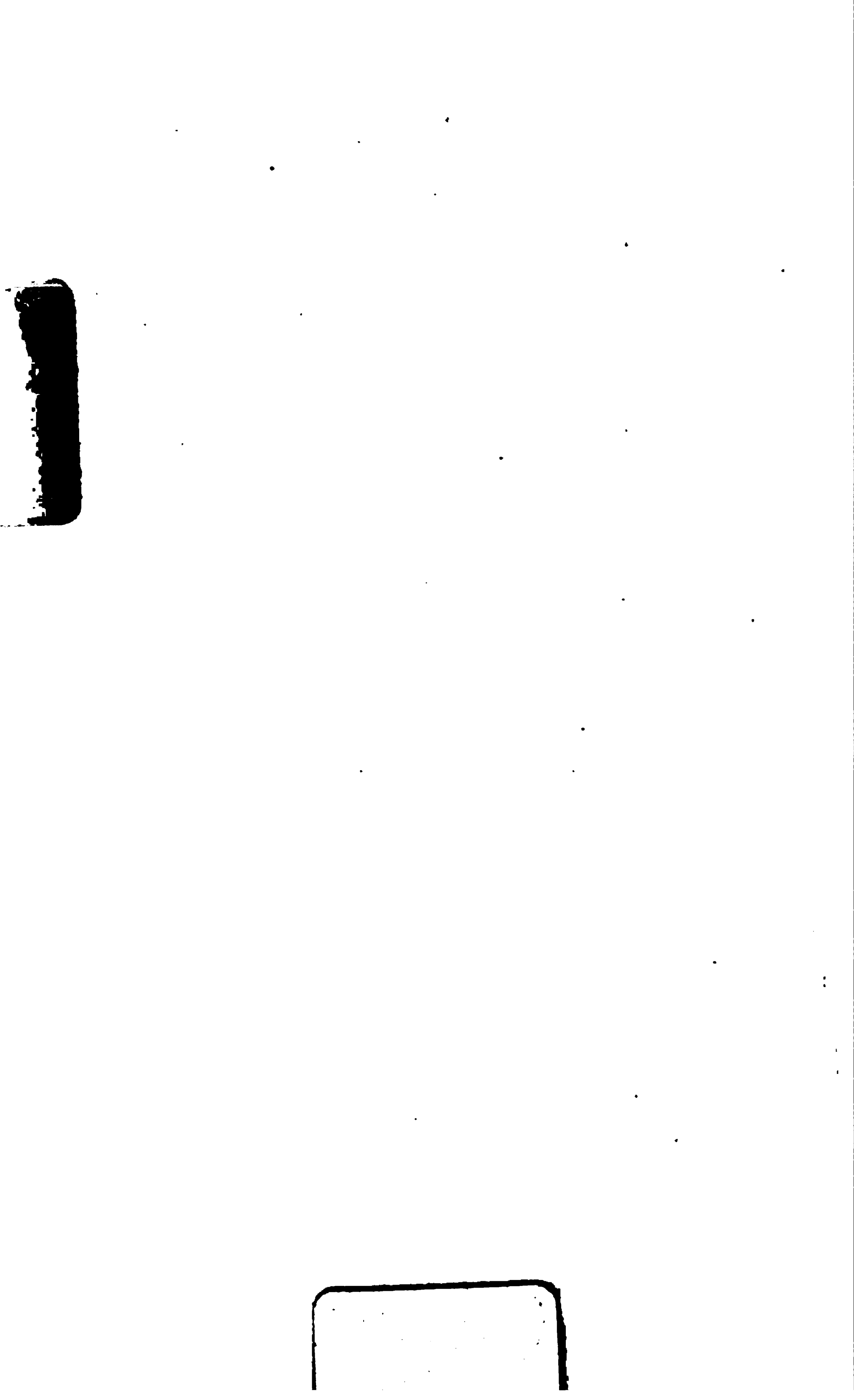
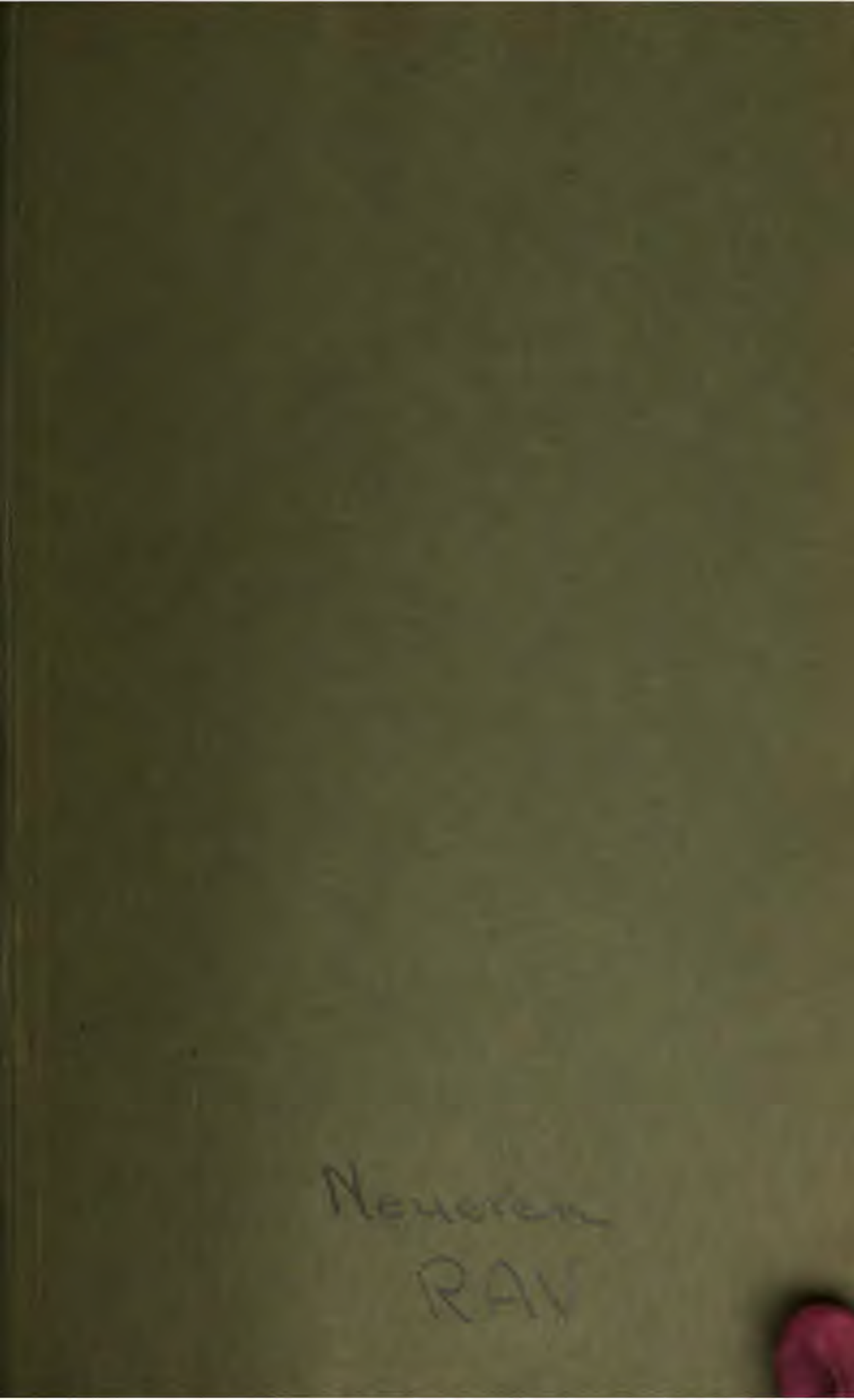
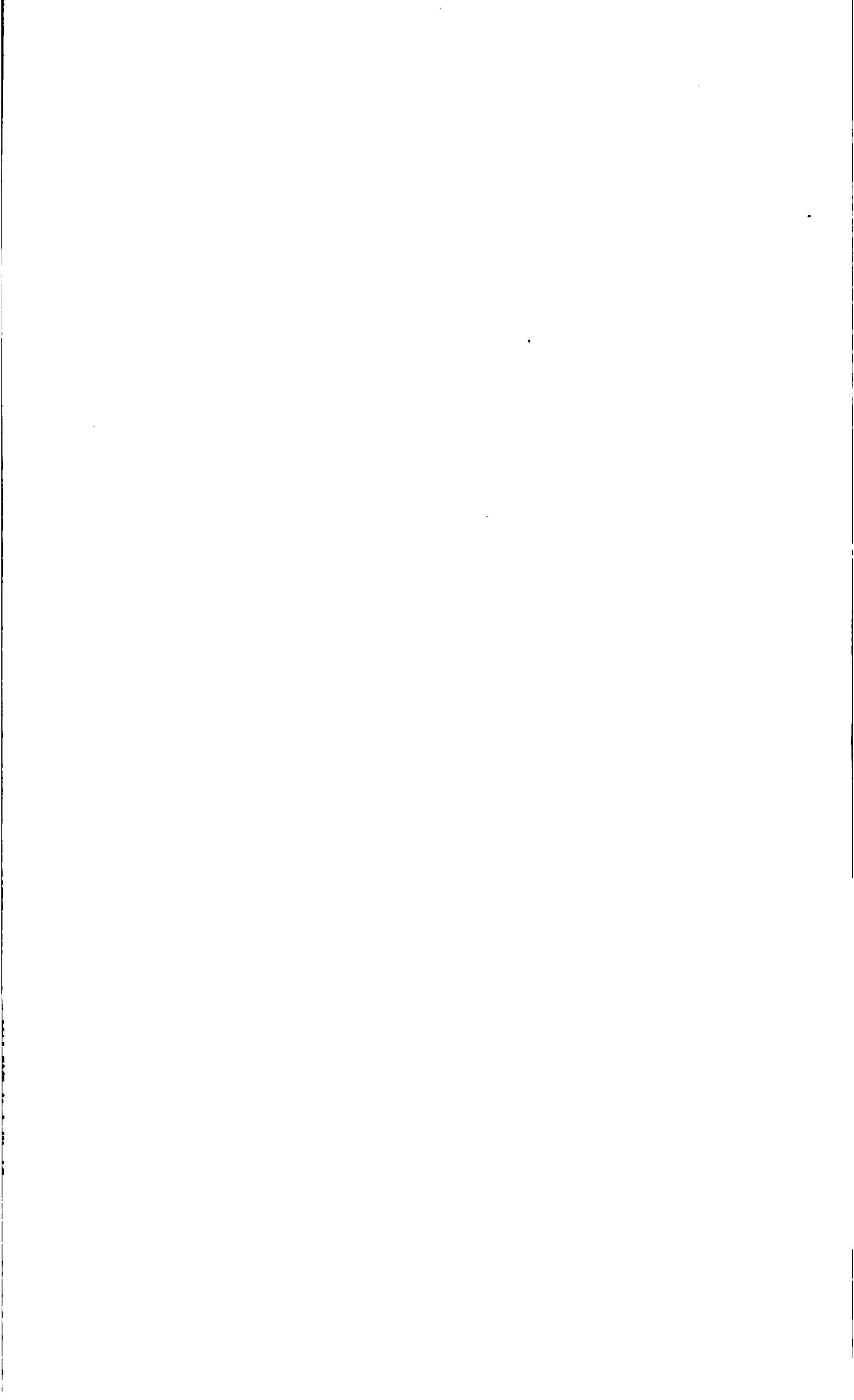





Neueren
RAV



DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

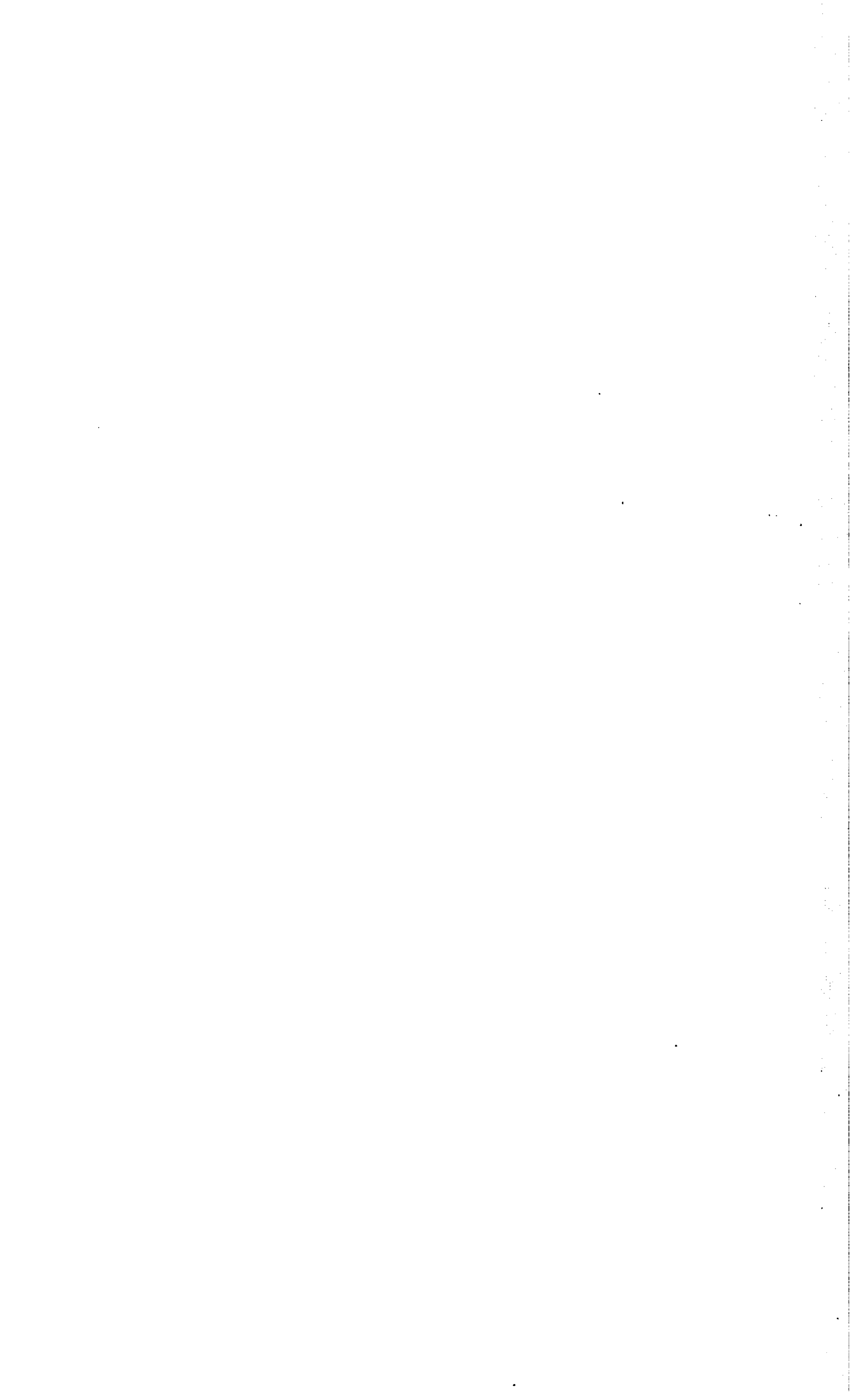
HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR.

NEUNTER BAND.
(PHON. STUD. BD. XV, N. F. BD. IX.)

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST. 16th STR.
1901/02.



BESPRECHUNGEN.

VERMISCHTES.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. | APRIL 1901. | Heft 1.

ÜBER URSPRUNG UND ENTWICKLUNG DER SPRACHE.

MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON JESPERSENS *PROGRESS IN LANGUAGE.*

(Schluss.)[1]

Auf die gefahr hin, einige schon erwähnte punkte zu wiederholen, will ich versuchen, kurz im zusammenhange darzustellen, wie ich mir die geschichte der sprachentwicklung denke. Das meiste, was ich vorbringen kann, wird in dem einen oder andern zusammenhang schon von andern forschern gesagt worden sein — ich kann mich mit meiner spärlichen bibliothek auch nicht darauf einlassen, herauszusuchen und in genauen zitaten anzugeben, wo jede meinung zum ersten mal geäussert ist — ich habe als überblick über fremde anschauungen nur Sayce, *Introduction to the Science of Language*, 3. aufl., 1890, vor augen — aber ich glaube doch einiges neue und eigene hinzufügen zu können.

Am anfang der untersuchung wäre festzustellen, in welchem verhältnis wort und gedanke stehen. Es dürfte wohl mit der anschauung der mehrheit übereinstimmen, wenn ich glaube, dass der primitive, sprachlose mensch nicht nur gefühle und instinkte, sondern auch mehr oder weniger klare vorstellungen und erinnerung an wahrnehmungen hatte; dasselbe ist ja zweifelsohne auch bei höheren tieren der fall. Also vor-

[1] Vgl. *N. Spr.* VIII, s. 449ff., s. 513ff., s. 577ff. Übrigens ist dieser schlussteil auch für sich verständlich. *D. red.*

stellungen von gegenständen sowohl wie von vorgängen und eigenen handlungen waren vorhanden, und insofern war das wort zur bezeichnung derselben etwas zweites, im augenblick des sprachbeginns neues. Wir dürfen aber nicht glauben, dass zu einer zeit, als, sagen wir, der ausdruck für die wichtigsten thätigkeiten und gegenstände gefunden war, sich das denken des urmenschen schon so klar in gesprochenen (oder vielmehr innerlich gehörten) worten abspielte, wie das bei uns der fall ist. Es gibt ein menschlich klares denken ohne worte, so schwer es uns auch wird, uns dasselbe vorzustellen. Der sonst normal beanlagte erwachsene taubstumme denkt doch wohl ziemlich ebenso klar wie der sprechende mensch, mag er nur eine unvollkommene zeichensprache als verständigungsmittel benutzen oder eine lautsprache gelernt haben[1], sei es, dass er gesichtsvorstellungen innerlich reproduzirt, wie es mir am wahrscheinlichsten erscheint, oder etwa muskelgefühle. Also warum sollte der unterschied zwischen ihm und dem sprachlosen urmenschen gar so gross gedacht werden? — Der mensch vollzog auch schon verbindungen zweier vorstellungen, wie etwa „reh“ und „tot“ — gegenstand und eigenschaft oder zustand, und auch verbindungen von zwei substanzen (im logischen sinne des wortes) miteinander durch eine thätigkeit „bär — reh — tot“ oder „kind — apfel — essen“. Natürlich konnten in diesem falle der verbindung die elemente nicht in einer bestimmten reihenfolge zum bewusstsein kommen, wie bei unserem sprachlichen ausdruck, sondern teils gleichzeitig, teils in wechselnder oder unbestimmter folge, wie bei der gesichtswahrnehmung. Dieses ist die psychologische voraussetzung.

Was die physische voraussetzung betrifft, so war der sprachlose mensch nicht stumm. Er hatte mehr oder weniger zahlreiche und auch schon bis zu einem gewissen grade artikulirte lautäusserungen, zunächst natürlich nur als gefühlsausdruck. Interjektionen (schreie) können von mienenspiel begleitet gewesen sein; eigentliche gesten waren jedoch nicht vorhanden.

Was die artikulation der schreie anbetrifft, so ist nicht

[1] Mir sind leider keine studien über den denkprozess der taubstummen bekannt; sie müssten von grösstem interesse sein.

zu vergessen, dass der urmensch ganz entschieden ein geschöpf mit musikalischen fähigkeiten und neigungen gewesen sein muss. In dieser beziehung ist es richtig, auf die ersten sprechübungen der kinder zu verweisen, welche, noch ehe sie klare begriffe haben und wirkliche worte lernen, häufig zu ihrem vergnügen allerhand laute hervorbringen. Es sind das regelrechte artikulationsübungen, bei denen sehr früh wirkliche sprachlaute auftreten, besonders labiale und dorso-postpalatale oder velare konsonanten und vokale wie *a*, *ε*, *æ* etc. Es ist hier der ort, darauf hinzuweisen, dass die hauptrepräsentanten des konsonantensystems keineswegs sehr zahlreich sind. Wenn gewisse laute thatsächlich fast in allen sprachen vertreten sind, so liegt das daran, dass eben die betreffenden artikulationen die resultate der einfachsten möglichen bewegungskombinationen sind. Es ist ein verdienst Jespersens, auf die bedeutung des gesanges hingezeigt zu haben. Es hätte sich wohl verlohnt, dabei darauf zu verweisen, dass die moderne anthropologie aus verschiedenen gründen (z. b. aufrechter gang ohne aufstützen der arme und auftreten mit der sohle, aber auch rein anatomische verhältnisse) den gibbon für den nächsten verwandten des urmenschen erklärt, von dessen gesanglichen fähigkeiten Brehm uns sagt, dass sie ihm einen entschieden angenehmen eindruck hinterlassen haben. Das gibbonweibchen des londoner zoologischen gartens durchlief chromatisch eine ganze oktave. Es kann also von niemandem angefochten werden, dass wir mit der annahme einer sonst bei affen ungewöhnlichen kehlkopfgeschicklichkeit seitens des urmenschen, lange ehe er wirklich mensch wurde, auf dem boden der gutbegründeten hypothese stehen. Ist einmal die fähigkeit zum gesang vorhanden, so brauchen wir uns auch nicht zu scheuen, anzunehmen, dass gewisse klare vokallaute, die starke schallkraft haben, vor weniger wohlklingenden bevorzugt wurden. Wenn wir nur den gesang der vögel zum vorbild nehmen, so ist es wahrscheinlich, dass der urmensch teilweise in nachahmung der singvögel (zum nach*äffen* hatte er sicher neigung) seine vokallaute durch konsonanten in rhythmischer weise unterbrach; so kommen wir zu einer art jodelgesang, wie er sich ja thatsächlich selbst heute noch bei kulturvölkern findet

und bei naturvölkern, teils rein, teils in vermischung mit worten, häufig ist. Dieses singen, zur gewohnheit geworden, musste die artikulation aus der unendlichen varietät der möglichen laute bald zu der stabilität der häufigsten sprachlaute bringen und das atmen verlangsamen, wie das zum sprechen notwendig ist. Wie nun gelegentlich aus dem schrei und jodler ein wort werden konnte, d. h. wie ein gewisser laut (oder eine lautverbindung), gleichzeitig im reflex mit gewissen sensationen, willensäusserungen und kraftanstrengungen hervorgebracht, als zeichen für eine handlung oder einen gegenstand von einem zweiten individuum aufgefasst werden konnte, das ist oft auseinandergesetzt worden. Natürlich hat Jespersen recht, wenn er dabei dem geschlechtsverkehr und der lebensgemeinschaft, die derselbe zur folge hat, eine grosse bedeutung einräumt; familienleben und hordenbildung war als soziale grundbedingung für die sprachbildung vorauszusetzen.

Wie es in der entwicklung der schrift ein bedeutsamer sprung war, als zum ersten male das gedankenbild *einer* bedeutung einer lautgruppe für eine zweite bedeutung derselben gebraucht wurde — womit das gedankenbild (ideogramm) zum lautbild (phonogramm) wurde — so war in der sprachbildung der entscheidende moment gekommen, als zum ersten mal ein lautgebilde, durch eine sensation reflexartig hervorgerufen, von einem zweiten individuum verstanden und wechselseitig wiederholt wurde. Ein beispiel zeitigt andere, auch ohne klar zum bewusstsein zu kommen.

Wie waren nun die ersten worte beschaffen? Nach allgemeiner annahme (gegen Jespersen) mussten es kurze lautverbindungen sein, interjektionsartig — aber keineswegs notwendig einsilbig. Reduplikationen von silben werden von anfang an eine rolle gespielt haben, und geräuschnachahmungen sind ja häufig auch mehrsilbig; man denke an *kataplum* neben *bums*, *ritzeratze* neben *quietsch* u. dergl.[1]

Die bedeutung war sicher anfangs auch nur mehr oder weniger klar. Ein schrei konnte gewissermassen interpretirt werden „der feind kommt", „gefahr naht", „flieht" u. dergl.

---

[1] Vergl. Paul, *Prinzipien der sprachgeschichte*[3], s. 158 ff.

Allmählich fixirte sich der sinn, das satzwort wird zum wort und zum satzelement in verbindung mit einem zweiten seinesgleichen, und es sind wohl früh alle vier begriffskategorien[1] vertreten gewesen, zuerst wohl hauptsächlich der zustand (verbalbegriff) und die substanz. Beziehung war zunächst wohl nur lokaler natur, und das beziehungsadverb berührte sich vielfach mit dem verbalbegriff, z. b. *hierher!* gleich *komm!* Der gebrauch war logisch anfangs wohl meist prädikativ. Das subjekt war vor augen und im geiste von *ich* und *du* gegenwärtig; man sagte nur das prädikat. Sodann konnte aber auch bald die verbindung zweier begriffe sprachlich durch aussprechen zweier worte — subjekt und prädikat — hergestellt werden. Jedes wort hat zunächst nur eine unveränderliche form, und es gab keine trennung in redeteile. So ist thatsächlich wort gleich sprachwurzel, wie das in vielen sprachen durchaus das gewöhnliche (z. b. im mapuche); in dieser beziehung glich die ursprache dem ende der sprachentwicklung, dem chinesischen. Was ihr fehlte, war der ausdruck der genaueren beziehung zwischen den verschiedenen wortelementen. Die kindersprache ist zur veranschaulichung zur hand; man vergleiche: *mädel — tuhl — ketter. Bum! Mama puchpuch — bissen;* d. h. das mädel (ich) ist auf den stuhl geklettert, ist hinuntergefallen; es hat von mama schläge bekommen, ein bisschen![2]

Auch in bezug auf die gedankenklarheit ist die kindersprache zum vergleich treffend. Der urmensch sprach und dachte ebenso unklar und drückte sich so undeutlich und doch auch wieder genügend verständlich aus wie das „mädel“. Man beobachte, wie kinder von etwa 15—30 monaten zusammen spielen und sprechen; es ist das bild der sprech- und spielweise auch des erwachsenen urmenschen.

Gleichzeitig mit der beginnenden verständigung durch worte kam auch die beginnende verständigung mit gesten. Eine handbewegung, die zunächst wie der schrei reflexartig ist, wird als ausdruck, anzeichen der begleitenden empfindung aufgefasst und wechselseitig wiederholt. Der gang der ent-

---

[1] Wundt, *Logik* I, s. 102ff.

[2] Aus von der Gabelentz, *Die sprachwissenschaft*, entlehnt.

wicklung ist leicht auszumalen. So begleitet von anfang an die geste das wort und vervollständigt dessen sinn und beziehung.[1]

Wir dürfen nicht vergessen, dass die denkfähigkeit im einzelnen an der sprache und mit der sprache wuchs. Warum haben wir nun nirgends in der welt eine solche wurzelhafte „formlose“ sprache erhalten? Einfach, wie ich schon oben gesagt habe, weil der mensch — auch der tiefststehende — über die periode des undeutlichen kindlichen denkens und sprechens hinausgekommen ist. Überall hat er einen sprachlichen ausdruck für alle notwendigen beziehungen der satzelemente gefunden und ein system des beziehungsausdrucks entwickelt.

Das ist an sich nicht wunderbarer, als dass sich nirgends ein rest der vollständigen behaarung des urmenschen findet, mag diese nun vor oder nach dem sprachbeginn geschwunden sein. Man denke daran, dass die existenz des menschen seit anfang der quaternärzeit als ausser frage gilt; und die benutzung des ersten steines als werkzeug — sei's auch nur zum nüsseknacken — wird wohl nicht mehr unendlich weit vor dem beginn des gedankenaustausches gestanden haben. Dann aber liegt eine ganze geologische epoche vor uns, in der die entwicklung der ursprache — oder der ursprachen, das ist eine nebensächliche frage — langsam vor sich geht. Was sollen nun diesen, sagen wir einmal zweihunderttausend jahren gegenüber die vier- oder fünftausend jahre unserer ältesten sprachdenkmäler bedeuten? Wenn wir annehmen, dass sich in den verschiedenen noch existirenden sprachformen repräsentanten der sprachentwicklung erblicken lassen, was liegt daran, ob in der ältesten konstruirbaren form des indogermanischen schon jede oder fast jede reste einer früheren agglutination,

[1] Über die ausgebildete, internationale zeichensprache einiger nordamerikanischer indianerstämme vergl. Garrick Mallery, *I. Ann. Rep. of the Bureau of Ethnology*, Washington 1881, und in Techmers *Ztschr. f. allg. sprachwissensch.* I, s. 193 ff., ebenso über die abbildung der geste als handlungsausdruck in der bilderschrift das oben zitirte werk desselben verfassers.

im ältesten chinesisch fast alle reste einer früheren flexion verschwunden waren? Wie die geschichte des englischen zeigt, brauchen wir nur etwa zweitausend jahre weiter zurückzugehen als die ältesten chinesischen denkmäler, und wir sind berechtigt, uns das prähistorische chinesisch jener zeit als eine flexionsreiche sprache vorzustellen!

Warum haben sich nicht überall die sprachen gleich schnell entwickelt? Das mag von mannigfaltigen ursachen abgehangen haben. Sind nicht auch in der urgeschichte der übrigen natur fälle genug bekannt, wo heute nebeneinander vertreter vorkommen, die ganz verschiedenen geologischen epochen als charakteristischer ausdruck entsprochen haben? Also der einwand Sayces gegen Whitneys wurzelsprache ohne beziehungsausdruck, *such a language is a sheer impossibility, contradicted by all that we know of savage and barbarous dialects*, ist ebenso unbegründet als das fehlen einer pflanzen- oder tierfamilie in der heutigen welt ein beweis gegen deren existenz vor, sagen wir, hunderttausend jahren wäre.

Welcher typus der sprachen ist nun wohl der älteste, und gibt es eine entwicklung von einem typus zum andern? Sayce leugnet es an einigen stellen geradezu; s. 75: *As for the primæval root-language, we have no proof that it ever existed, and to confound it with a modern isolating language is simply erroneous. Equally unproved is the belief that isolating dialects develop into agglutination, and agglutinative into inflectional.* Auch Jespersen scheint sich beispielsweise über die stellung der agglutinirenden sprachen nicht klar zu sein. Und doch sind beide überzeugt, dass es eine entwicklung in der sprache — nach Jespersen kontinuirlicher fortschritt — gibt. So sagt Sayce, II, s. 216: *Polysynthesism . . . is, in fact, the undeveloped sentence of primitive speech, out of which the various forms of grammar and the manifold words of the lexicon were ultimately to arise, and it bears record to the earliest strivings of language which have been forgotten elsewhere. The polysynthetic languages of America, in short, preserve the beginnings of grammar, just as the Bushman dialects have preserved the beginnings of phonetic utterance.* Und dann *ib.* s. 229: *In China we see a time-worn and decaying people, and since the language of a people is but the outward expression*

of its spirit, we must equally see in the Chinese language a time-worn and decaying (!) *form of speech.*

Warum soll die entwicklung von der flexionssprache zur isolirenden, wo doch ganz gewiss der anfang und das ende als zwei verschiedene typen angesehen werden können, die einzige sein, wenn thatsächlich zwischen der amerikanischen polysynthesis, der ural-altaischen agglutination und der semitischen flexion sich ebensogut eine unendliche reihe fast unmerkbar ineinander übergehender zwischenstufen aufstellen lässt? Oder ist etwa das wesen der indogermanischen flexion jetzt von der semitischen grundverschieden, weil man glaubt, die personalendung der indogermanischen urverben besser durch formübertragung anderer art als durch die frühere agglutinationstheorie erklären zu können?

Ich bin überzeugt, dass diejenigen forscher recht haben, die als wesentliche quelle der flexion eine ältere agglutination aufstellen, und der gang der entwicklung vom polysynthetismus über agglutination und flexion zur isolation scheint mir ganz harmonisch fortzuschreiten und einer art psychologischen entwicklung zu entsprechen.

Zunächst aber kommen wir auf etwas ähnliches wie jene alte Schleichersche theorie von der bildung und dem verfall der sprachen in gesonderten perioden.

Wir müssen scheiden zwischen der periode der allmählichen sprachbildung bis zur fertigstellung einer ausdrucksweise, die ein mehr oder weniger klares bild klaren denkens war — von dieser haben wir nirgends thatsächliche reste erhalten — und der entwicklung, die seit jener zeit vor sich gegangen ist, bald schnell, bald langsam, je nachdem sich eine bestimmte art des denkens ausbildete und längere oder kürzere zeit festgehalten wurde. Die unvollkommenste art ist nun allerdings die ursprüngliche polysynthese. Wir haben einzelne worte als begriffsträger ohne besondere form, die in beliebiger reihenfolge gesprochen werden können; die beziehung zwischen den sinnelementen wurde ursprünglich durch einzelne worte ausgedrückt, die aber nur unvollkommen genügten. Zu den ersten beziehungsworten gehörten die personalpronomina der ersten und zweiten person — die der dritten sind sicher viel jünger; sie existiren

in vielen sprachen kaum abstrakt als reine wiederholungszeichen eines in der erinnerung gegenwärtigen begriffs, sondern nur mit lokalen beziehungen verbunden als demonstrativa. Finden wir nun diese pronominal- und richtungselemente unmittelbar vor oder hinter dem verbum, und ohne von demselben durch andere modifikationen (objekt, adverbien etc.) getrennt zu sein, so haben wir eine form, die wir als reine agglutination auffassen können. Findet sich aber jene trennung, so reden wir von polysynthese; worin liegt der unterschied? Die wirkliche einheit ist doch nur der ganze satz. Wenn wir statt der oben analysirten *malə-malə-tu-iṣ̈tokom-aŋka-eliu* setzen *malə-malə-tu-eliu iṣ̈tokom aŋka* (berühren-berühren-thun-wenn-ich-dir ganz körper), so ist das für den mapuche ganz dasselbe und ebenso korrekt. Es genügt ihm eben, zwischen die zwei oder drei sinnelemente irgendwo, nur nicht am anfang, seinen beziehungsausdruck zu setzen, indem alle wichtigen modifikationen des verbalbegriffs mehr oder weniger klar pronominal angedeutet sind. Das subjekt, wenn es nicht pronominal ist, wird ausserhalb des eigentlichen satzkörpers angebracht, vorher oder nachher (wie gewöhnlich im mapuche). Es wird also gewissermassen daran erinnert, ehe man das eigentliche urteil mitteilt, oder nachdem man es gethan hat, wie etwa im französischen *il n'est pas raisonnable, ton ami.* Ebenso wird auch ein objekt herausgenommen: z. b.

ku	*ke*	*kaweñu*	*kaṭi-* •	*wiṭur-*	*kunu-*	*ye*	*ùma*	*vi*
Ander	immer	pferd	schneiden	sehnen	lassen	nehmen	ihm es	er

das heisst: die anderen pferde liess er mit durchschnittenen sehnen stehen.

Es ist schon ein wesentlich anderes verfahren, wenn an den einzelnen sinnelementen jeweilig auch beziehungselemente angebracht sind, wie etwa im ketshua, teils am verbum, teils am substantiv.

An welchen worten nun eine sprache ihre beziehungsausdrücke am häufigsten anfügt, das hängt von der besonderen neigung und denkart des volkes ab, die wir nur *a posteriori* konstatiren können. Die einen sprachen legen die zeitbeziehung mehr in das verbum (oder besser gesagt in das

prädikat), andere in das pronomen (das *annatom* mit konjugirtem personalpronomen[1]); die einen drücken am verbum aus, dass diese und jene objekte und komplemente vorhanden sind (mapuche), andere an der endung des substantivs, ob es subjekt, objekt oder sonst etwas im satze ist; die einen fassen das geschehen gewöhnlich als ausgeübte thätigkeit (aktive konstruktion), die anderen als empfangene thätigkeit (passive konstruktion, malaiische sprachen), und so könnte man lange weiter gehen in alle einzelheiten. Aber dabei bleibt doch immer der unterschied zwischen agglutination und flexion bestehen. So lange die beziehungsmittel noch formell geschieden sind von den eigentlichen sinnträgern, so lange ihr gebrauch noch wesentlich regelmässig und die beziehung, die jede einzelne silbe ausdrückt, noch nicht zu komplizirt ist, so lange reden wir von agglutination. Freilich ist dem sprecher die bedeutung der einzelnen silben nicht immer bewusst, aber so lange er nach bekannten mustern andere worte mit denselben silben in demselben sinne versieht, hat er ein unbewusstes gefühl von deren bedeutung. Ein deutsches kind ratet oft drei-, viermal herum, ehe es einen plural bildet, und schliesslich ist er doch vielleicht falsch! Es muss eben an jedem substantiv besonders lernen, welche form es im plural hat.

Die verschmelzung von begriff und beziehung zum bezogenen begriff ist jedenfalls ein psychologischer fortschritt — eine beschleunigung des denkprozesses[2]; also hierin liegt der fortschritt von der agglutination zur flexion; ebenso wie es andererseits eine arbeitsersparnis ist, die beziehung des begriffes durch die stellung auszudrücken. Im einzelnen falle wird es schwer sein, festzustellen, worin der psychologische unterschied in der wertung von (mapuche) *aku-a-vu-i-mi* ver-

---

[1] *Cf.* v. d. Gabelentz, *l. c.* s. 160.

[2] Ich möchte das vergleichen mit der stenographie, wo beispielsweise das zeichen für *d* je nach der stellung zur linie *di, de, du,* oder nach etwas stärkerem druck *da, dau,* oder mit etwas veränderter form *do, dro, dö, drö, du, dü* u. s. w. gelesen wird. Das ist etwas schwerer zu lernen als einfache schrift, laut für laut, es ist auch komplizirter — aber es geht schneller und ist, wenn man einmal daran gewöhnt ist, bequemer.

glichen mit englisch *you would have arrived* liegt; denn unbewusst ist in beiden fällen der vorgang.

Warum nun die flexionssprachen gerade in alten stufen so viel unregelmässigkeiten zeigen, während die agglutination viel regelmässiger ist, das erklärt sich gut durch v. d. Gabelentz' ausdruck „defektivsystem“. Von vielen früher möglichen bildungen, z. b. verbalableitungen mit kausativer, inchoativer, iterativer etc. bedeutung, verschmelzen je nach der häufigkeit bei gewissen verben die einen, bei andern die andern zur begriffserweiterung, so dass aus der agglutinativen nebeneinandersetzung von hauptbegriff und modifikation, z. b. *fallenmachen*, ein modifizirter begriff, der wieder als einheit gilt, gemacht wird: *fällen*. Haben sich so die häufigen bildungen zu neuen psychologischen einheiten entwickelt, so werden die seltenen nicht mehr nach dem alten muster gebildet, sondern durch neue umschreibungen. Die phonetische verwitterung thut das übrige.

Ich komme zum schluss! Ich hoffe, dass es mir gelungen ist zu zeigen, worin die bedeutung von Jespersens buch über den fortschritt der sprache liegt, und ebenfalls, wo derselbe, von der sicheren bahn abgelenkt, sich verliert. Vielleicht ist es mir gelungen zu zeigen, wie die neue stellung des chinesischen durchaus nicht wurzelhafte sprechweise mit wenig unverbundenen beziehungsausdrücken als anfang der sprachbildung und vorstufe der agglutination ausschliesst. Ein kreislauf der sprache wird dadurch nicht geschaffen, dass die äussere form am anfang und am ende sich scheinbar sehr nahe steht; der fortschritt ist doch vorhanden und liegt in der gedankenklarheit verbunden mit der einfachheit der mittel. Das kind in der ersten zeit des sprachlernens braucht viele einzelne wörter im sinne von ganzen urteilen (satzwörter), seine gedanken sind aber unklar, es ringt mit dem ausdruck. Später kommt eine periode, wo die erste schwierigkeit überwunden; da stellt sich dann leicht schwatzhaftigkeit ein; derselbe vorgang wird in ähnlicher form mehrmals beschrieben, um ihn klarer darzustellen; dem gereiften verstande genügen abermals wenig worte, alle durchaus richtig, klar, keines überflüssig und doch mehr sagend als das viele geschwätz des kindes.

Nun noch eine frage: Hat die sprachentwicklung auch ein ende? — Ich meine, theoretisch, ja. Wenn es eine absolute logik gibt, die über allen sprachen steht, so muss die sprachentwicklung dahin streben, alles überflüssige abzuwerfen, bis gedanke und wort sich decken, wie in der mathematik wert und wertzeichen. Aber die menschheit wird wohl nie dahin kommen, denn bei den kulturvölkern mit ihren schriftsprachen kann man kaum noch von sprachentwicklung reden. Der schulunterricht in der schriftsprache strebt nur nach der normirung (eine feststehende musteraussprache mit phonetischer schrift), aber nicht nach der entwicklung.

Wo in unserer erkenntnis des werdeganges der sprache noch lücken sind, da haben wir zu arbeiten. Viele dutzende von sprachgruppen, hunderte von sprachen harren noch des sezirmessers. Das wichtigste ist, materialien zu sammeln, so lange die sprachen der naturvölker noch leben — wie viele sind schon vor unsern augen dahingeschwunden! Alle unsere klassifizirungsversuche hängen noch sehr an der oberfläche, die *allgemeine* sprachwissenschaft existirt überhaupt noch kaum, weil wir noch viel zu wenig in sprachen fremdartigen baues eingedrungen sind. Deshalb können wir thatsächlich über die entwicklung der sprache nur winke geben, wie es Jespersen für die beurteilung des überganges von flexion zur analyse und isolirung gethan hat. Die genaue klassifizirung der übrigen sprachformen und die „sprachwürderung“, wie v. d. Gabelentz sagt, sind noch aufgaben der zukunft.

Santiago de Chile. RUDOLF LENZ.

STUDIEN ZU LONGFELLOWS *EVANGELINE*.

Die nachfolgenden blätter sind das resultat einer jahrelangen beschäftigung mit der berühmten epischen dichtung des amerikanischen dichters. Sie enthalten 1. eine besprechung der zahlreichen deutschen übersetzungen, 2. die zusammenstellung des teilweise schwer zugänglichen materials für die erläuterung des gedichts, 3. eine eingehende untersuchung über die quellen, 4. eine objektive darstellung der historischen grundlage und 5. erläuternde mitteilungen über den schauplatz. Die diskussion anderer interessanter fragen, welche mit dem gedichte verknüpft sind, muss ich mir für meine in der Hoopsschen textbibliothek demnächst erscheinende ausgabe aufsparen.

I. Besprechung der deutschen übersetzungen.

Evangeline. Von H. W. Longfellow. Aus dem englischen. Hamburg 1851.

Dieser erste versuch, Longfellows gedicht dem deutschen publikum zugänglich zu machen, zeigt hin und wieder eine nicht ungeschickte hand, bleibt aber im grossen und ganzen weit hinter den anforderungen zurück, die man an eine poetische übertragung zu stellen berechtigt ist. Besonders hilflos zeigt sich der verfasser in der handhabung der zäsur. Von der bedeutung, welche der richtige gebrauch der zäsur für den fluss der hexameter hat, scheint er wenig ahnung zu haben. Die ungemein häufigen logischen einschnitte nach der 2. und

4. hebung, oder nach beiden zugleich, machen sich beim lesen seiner verse in unangenehmer weise geltend.

Aber auch sonst geben seine hexameter zu manchen ausstellungen anlass: Wenn s. 22, 7 „Willkommen" mit dem ton auf der ersten silbe gebraucht ist, so ginge dies am ende noch an, wenn es aber in dem unmittelbar folgenden verse mit der naturgemässen betonung auf der zweiten silbe erscheint, so ist das ungemein störend. S. 72, 3 findet sich ein vers, der als vorletzten fuss einen trochäus hat.[1] Verse wie den folgenden (s. 52, 7): „Langsam nahen sah. Ach, wie verändert sein aussehn! Verschwunden!" könnte man ebensogut mit 7 hebungen lesen. In der beabsichtigten weise skandiert, liest er sich jedenfalls scheusslich. Auch der folgende vers (s. 78, 12) stellt dem rhythmischen gefühle des verfassers kein gutes zeugnis aus: „Hoch über ihnen und weit hob sich das haupt einer zeder."

Auch auf die treue der wiedergabe hat der verfasser zu wenig wert gelegt. Nur wenige proben zur veranschaulichung:

V. 665. *Leaving behind them the dead*[2] — Liessen zurück . . . den tod (61, 3).

758. *Along the wimpling waves of their margin* — Längs den verschleiernden wellen am ufer (73, 10).

923. *Like flakes of foam on the adverse currents of ocean* — Wie die flocken des schnees auf gegenströmender meerfluth (88, 4).

1037. *Beneath the shade*[3] *of the oak-trees* — Im tiefbraunen schatten der eichen (97, 1 v. u.).

1057. *From oracular caverns of darkness* — Aus dunkeln orakelgewölben der eichen (99, 7).

1086. *Fretted with sands and rocks* — Kämpfend mit sand und felsen (103, 1).

1096. *War-trails* — Kriegstanz (103, 2 v. u.).

1145. *The tale of the fair Lilinau* — Die erzählung . . . von schön Lili (108, 1).

---

[1] Ich nehme nicht an, dass der verfasser betont haben will: dĕs gĕwáltĭgén Mĭssĭssíppĭ.

[2] Der alte farmer ist gemeint.

[3] In der Chandos-ausgabe: *the brown shade.* W. V.

Vier verse 620—623 sind überhaupt nicht übersetzt worden.

Einige der angeführten beispiele lassen des verfassers kenntnisse im englischen in recht bedenklichem lichte erscheinen. Aber selbst mit dem deutschen scheint er bisweilen auf gespanntem fusse zu stehen. Was soll man zu folgender konstruktion sagen (s. 76, 7f.): „Der ein signal, (wenn wohl andre vielleicht, gleich ihnen, auf diesem — Dunkeln, mitternächtlichen strom sich befänden), ins horn blies." Auch dürfte es dem verfasser schwer halten, sich zu rechtfertigen, wenn er schreibt: „milcherin" (s. 20, 2) für melkerin, „der taschenuhr *pickern*" (s. 27, 3), „stoffe auf *börtern* gefaltet" (s. 34, 2 v. u.), „des pächters *raumlicher* armstuhl" (s. 46, 5), oder wenn er präteritalformen wie „glimmte" und „erklimmte" gebraucht.

Gegen den schluss hin scheint die übersetzung schlechter zu werden. Man vergleiche nur die zahlreichen fehler und freiheiten in der übertragung der prächtigen schilderung der szenerie der *Ozark Mountains* (v. 1078ff.)

Sämtliche poetische werke von Henry Wadsworth Longfellow. Übersetzt von Hermann Simon. I. band, s. 144ff.: *Evangeline.*

Schon eine flüchtige lektüre zeigt uns, dass dem verfasser die gabe fehlt, die jeder übersetzer in erster linie besitzen sollte, nämlich selbst gute verse zu bilden. Er muss zu etwas schülerhaften mitteln greifen, um seine hexameter wenigstens äusserlich in ordnung zu bringen. Der apostroph ist überreich verwendet. Vergleiche die folgenden beispiele. V. 7—10:

„Doch sag', wo blieben die herzen,
Die ihn durchhüpften wie's reh, das die rufe der jäger vernommen?
Sag', wo's dörfchen geblieben," etc. —

V. 111—112:

„Da wusst' er
Nimmer was lauter wohl schlüg', ob's herz — ob der eiserne klopfer."

Auch von der partizipialkonstruktion macht der verfasser verschwenderischen gebrauch. Ich zitire nur die folgende stelle, v. 70—79:

„Lieblich ihr hauch war, süss, wie der odem der weidenden färse.
Wenn in den gluten der ernte sie bier, das gebraut in dem hause,
Mittags trug zu den schnittern, wie strahlte das mädchen da liebreich!
Schöner sie sonntags sah wenn die heiligen klänge der glocken
Segneten morgens die luft, — gleich priestern mit wedeln von isop
Segnend der gläubigen scharen, hin über sie spendend die gnade, —
Wenn sie die strasse durchschritt mit dem rosenkranz mit dem gebetbuch,
Prangend im nordischen häubchen, im blauen korsette, im ohrschmuck,
Einstens in Frankreich gekauft, seitdem als ein heil'ges vermächtnis
Stets von der mutter zur tochter vererbt durch unzähl'ge geschlechter."

Weitere proben bieten die folgenden verse 36, 38, 40, 45, 82, 84, 85, 91, 94, 100, 107, 110, 135, 149. Auch der artikel vor eigennamen muss dazu dienen, den hexameter in ordnung zu bringen. Siehe v. 126: „Des Basil dampfender schmiede." Ebenso wird der wortstellung häufig genug gewalt angethan. Doch es würde zu weit führen, alle die verschrobenheiten, welche der verfasser dem verse zuliebe verübt, aufzuzählen.

Auch wo er der sprache nicht gewalt anthut, sind des verfassers verse häufig genug bedenklich. Hätte er gefühl für rhythmische wirkung, so würde er unmöglich sich mit hexametern zufrieden geben können, in denen „als ob er" (128) oder „eisen dann" (129) den ersten daktylus bilden.

Die ungenauigkeiten der wiedergabe bieten sich in hinreichender menge dar. Ich habe mich darauf beschränkt, nur einige stellen zusammenzutragen.

V. 61. Im herrlichen gute — 60. *On his goodly acres.*

93. Rings darum eiserne reifen — 91. *Fastened with iron.*

104. Zahlloser fähnechen (!) schar sang wechselnd vom ewigen wechsel — 102. *Numberless noisy weathercocks rattled and sang of mutation.*

103. Flüsternd von liebe zumal — 101. *Murmuring ever of love.*

86. Umschlungen von winden — 84. *With a woodbine wreathing around it.*

Woodbine mit „winden" zu übersetzen, ist nicht nur eine ungenauigkeit, sondern ein offenbarer fehler.

Kurzum, wo immer man den massstab ansetzt, ist die arbeit nicht imstande, auch nur den mässigsten anforderungen zu genügen. Schülerhaft scheint uns auch die superlativistische redeweise, in der sich der verfasser, unabhängig vom original, fortwährend gefällt. Auch hiervon einige pröbchen. V. 40. in blutrotblitzenden miedern — 37 f. *In kirtles scarlet.* V. 47. Mit worten der innigsten liebe — 46. *With words of affectionate welcome.* V. 67. Wundervoll strahlte die maid — 65. *Fair was she to behold.* V. 70. Lieblich ihr hauch war, süss — 68. *Sweet was her breath.* V. 109. Seligkeit war es ihr händchen zu fassen — 107. *Happy was he who might touch her hand.* V. 141. Glück durchzitterte den — 139. *Lucky was he.*

Zum schluss noch einige belege dafür, dass die sprache des übersetzers auch in grammatischer hinsicht nicht frei von tadel ist. Wie will er eine form wie „fähnechen" (v. 104) rechtfertigen, oder eine wortverbindung wie „Heinrich-zeiten" (v. 34)? Wie stümperhaft erscheint sein deutsch in wendungen wie folgende: „Im norden enttauchte — Blomidon ferne empor mit den urwaldsbäumen" (v. 28 f.). „Stattlich und kraftvoll schaute der mann von siebenzig jahren" (v. 64). „Schöner sie sonntags sah wenn" (v. 73).

Dass die interpunktion zum mindesten eine seltsame ist, wird man schon aus den mitgeteilten proben ersehen haben.

Alles in allem genommen, macht die besprochene übersetzung einen wenig günstigen eindruck, und der verfasser hatte zu den folgenden selbstbewussten worten in seiner vorrede wenig berechtigung: „Ich glaubte es dem deutschen volke schuldig zu sein ihm diese schönen und herrlichen dichtungen eines der grössten amerikanischen dichter zugänglich zu machen."

Evangeline. Amerikanische idylle von Henry Wadsworth Longfellow. Übersetzt von Karl Knortz. Leipzig, druck und verlag von Philipp Reclam jun.

Man sollte denken, dass eine schwächere übersetzung als die vorhin besprochene nicht geliefert werden könnte. Und

doch hat Simon die zweifelhafte genugthuung, dass ein anderer ein noch elenderes machwerk auf den büchermarkt gebracht hat. Es ist dies die oben genannte übersetzung von Karl Knortz. Wer einen einblick in die andern mit Longfellow in verbindung stehenden bücher dieses deutschen professors in Amerika gethan, wer seine im rohesten bierbankstile erzählten und bisweilen zu travestien verzerrten indianischen märchen oder seine litterarhistorische studie über Longfellow, welche von fehlern und plattheiten wimmelt, gelesen hat, wird von der übersetzungsarbeit des biedermannes ohnehin nicht viel erwarten. Aber was er den deutschen lesern zu bieten wagt, übersteigt bei weitem die grenzen alles dessen, was man für erlaubt und möglich halten sollte. Es erscheint uns unbegreiflich, wie eine solche leistung in einer deutschen universalbibliothek aufnahme finden konnte.

Lassen wir auch in dieser besprechung zunächst einmal das verhältnis zum original ganz ausser acht und prüfen lediglich die technische vollendung der verse. Sie sind in vielen fällen von solcher beschaffenheit, dass sie kaum schlechter gedacht werden können. Ich beschränke mich darauf, ohne weiteren kommentar dem leser eine blütenlese aus einigen der anstössigsten stellen zu bieten.

S. 62, v. 12. Heiss und rot brannt' und schmerzt' auf seinen lippen das fieber.

62, 19. „Gabriel, geliebter!" und dann verhallte leise die stimme.

59, 4. Also von ihrem herzen wich der nebel und unter sich schaute.

59, 9. Schöner durch die trennung er war und schöner durch dauerndes schweigen;

5, 8. Felder mit obst, flachs und frucht nach westen und süden sich dehnten,

7, 1. Offen war's haus wie der tag, offen wie das herz des bewohners;

7, 2. Arm war, wer wohlhabend dort; im überfluss lebte die armut.

8, 1. Stammend aus Frankreich noch her, seit jahren als ehrwürd'ges erbstück.

40, 8f. Majestätisch erhob sich in der näh' eine zeder —
Von ihr hingen herab des trompetenbaums und der rebe ...

Von einem verfasser derartiger verse darf es uns kaum wunder nehmen, dass er uns eine reihe von hexametern darbietet, die ganz aus einsilbigen, vielfach apostrophirten wörtchen bestehen (vgl. 60, 3).

Bemerkenswert sind auch folgende verse wegen der amüsanten art, in der sie ausgehen:

6, 12. Heim vom felde dann kamen die männer und feierlich sank zur — —

45, 21. Roten tau und zurück wird in sein gefängnis gebracht er.

48, 21. Stille, wie im gebet die seelen aus in die nacht, die

59, 20. Suchte die armut stets auf in elenden hütten der stadt, wo ...

In diesen versen ist wenigstens äusserlich das richtige verhältnis zwischen hebung und senkung gewahrt. Aber es gibt verse, bei denen nicht einmal dies der fall ist. Hexameter mit auftakt finden sich in grosser menge. Vgl. s. 1, v. 13; 6, 16; 8, 12; 8, 20; 9, 1; 9, 6; 10, 11; 12, 17; 46, 19; 47, 5; 59, 3.

Auch kommt es vor, dass inmitten des verses auf eine hebung drei senkungen folgen. Vergleiche unter anderem:

10, 6. Er lehrete beiden das lesen
Aus dem nämlichen buch mit hymnen und chorälen der kirche.

11, 19. Aus des fuchspelzes dicke prophezeiten indianische jäger.

55, 8. Als geendet die andacht und die hände des priesters den segen ...

Man sollte denken, der übersetzer hätte, um solche verse zuwege zu bringen, nicht erst nötig gehabt, auch der sprache gewalt anzuthun. Aber auch er macht von apostrophen, partizipialkonstruktionen, wiederholung substantivischer satzteile durch pronomina, verrenkungen der wortstellung und anderen unglücklichen mitteln hilfloser versifikatoren ausgiebigen gebrauch.

Verhängnisvoller noch sind die offenbaren sprachschnitzer, die dem übersetzer unterlaufen. 10, 20 lesen wir: „Oftmals

klimmten (!) sie auch.“ 15, 4 hören wir von dem „dunstwerk der märsche“ (soll heissen *marschen*). In 43, 10 findet sich als apposition zu veranda: „Munterer kolibris platz des spiels und der summenden bienen.“

Dies mag genügen. Den leser, dessen sprachgefühl durch leistungen dieser und ähnlicher art nicht allzusehr empört ist, verweise ich noch auf folgende stellen: 3, 11; 5, 7; 7, 3; 7, 15; 9, 1f.; 9, 9; 11, 6f.; 12, 2; 17, 17.

Nun das verhältnis zum original: In nichts verrät sich die kunst und feinheit des dichters mehr als in der wahl der schmückenden beiwörter. Hier ist dem originale gegenüber die grösstmögliche treue zu bewahren. Knortz hat von dieser verpflichtung keine ahnung. Er verändert Longfellows beiwörter, vermehrt und vermindert sie nach willkür. Die folgenden beispiele sind in dieser beziehung instruktiv.

V. 84. *With a woodbine wreathing around it* — 8, 9. Umlaubt mit grünendem, kränzendem geissblatt.

86. *In the meadow* — 8, 11. In lachenden wiesen.

89. *The blessed image of Mary* — 8, 14. Bild der Marie.

93. *The broad-wheeled wains* — 8, 18. Die wagen und karren.

93. *Antique ploughs* — 8, 18. Pflug.

95. *Crowed the cock* — 8, 20. Starkstimmig krähet der haushahn.

111. *At the joyous feast* — 9, 15. Am fest.

127. *Nailing the shoe in its place* — 10, 11. Und schnelle befestigt den schuh von eisen.

135. *They glided away o'er the meadow* — 10, 19. Mit jauchzen die wiese durchsausend.

140. *A few, swift years* — 11, 3. Wenige jahre.

189. *the wooden and ponderous saddles* — 13, 10. Sättel von holz.

Aber auch sonst gibt es der inkorrektheiten in der wiedergabe des englischen textes genug. Man prüfe beispielsweise einmal nach, wie die verse 58—81 übertragen worden sind, und man wird sich darüber wundern, wie respektlos Knortz seinem original gegenüber handelt. Zum beweise, dass wir es

dabei nicht etwa mit einer besonders unglücklichen stelle zu thun haben, lasse ich noch einige proben folgen:

8, 8. An dem abhang des bergs — 83. *on the side of a hill commanding the sea;*

8, 10. Sitze standen, von holz gezimmert, im hausgang; — 85. *Rudely carved was the porch, with seats beneath;*

10, 15—17. Lauschten traulich sie dann an der esse dem schnaufen der bälge;
Und wenn das schnaufen verstummt, dann lachten sie herzlich und sagten:
„Die ersterbenden funken sind nonnen, sie gehen zur kirche." —
131—33. *Warm by the forge within they watched the laboring bellows,*
And as its panting ceased, and the sparks expired in the ashes,
Merrily laughed, and said they were nuns going into the chapel.

13, 9. Munter jauchzten (!) die pferde — 188. *Cheerily neighed the steeds.*

Dem leser, dem diese beispiele nicht genügen, gebe ich noch anheim nachzuprüfen, wie Knortz die verse 156—161 und weiterhin 180—183 übersetzt hat. Vgl. s. 11, 19—12, 5 und s. 13, 2—4.

Direkt fehlerhaft ist es, wenn der übersetzer 8, 8 *sycamore* durch *feige* wiedergibt, oder wenn es 12, 14 heisst: „Gleichwie der perser *behängt* mit goldenem schmuck die platane". Es ist nicht etwa feststehender brauch in Persien, die platanen in dieser weise zu behandeln, sondern das *adorned* des originals weist auf eine ganz bestimmte, historische begebenheit hin. Siehe Herodot 7, 31, wo erzählt wird, dass könig Xerxes auf einem seiner züge einen platanenbaum fand, den er wegen seiner schönheit mit goldenem schmuck behängen liess.

Doch wir müssen hier abbrechen. Vielleicht erhebt man ohnedies schon den vorwurf: „Wozu einem litterarischen charlatan so viele worte widmen?" Aber leider hat Knortz' übersetzung durch ihre aufnahme in die universalbibliothek einen weiten leserkreis gefunden, und es ist hohe zeit, dass das deutsche publikum endlich vor dieser elenden publikation gewarnt wird.

Evangeline. Eine geschichte aus Akadien von Heinrich W. Longfellow, übersetzt von A. Gasda. Regensburg 1863.

Auch eine schlechte übersetzung wird man milde beurteilen müssen, wenn sie einen ersten versuch darstellt, ein bis dahin nur im originaltext oder in ganz unbrauchbaren übersetzungen zugängliches dichtwerk einem weiteren leserkreis zu erschliessen. Diese voraussetzung trifft aber auf die arbeiten von Simon und Knortz nicht zu. Denn auch abgesehen von der zuerst besprochenen anonymen übersetzung aus dem jahre 1851, lag Longfellows gedicht seit 1863[1] in einer trefflichen deutschen übersetzung vor. Man erkennt sofort, dass sich der autor dieser übersetzung an den klassischen werken deutscher übersetzungskunst gebildet hat — er selbst nennt in der vorrede die übersetzung des Horaz von Döderlein und die des Homer von Donner als seine vorbilder. Seine hexameter zeigen durchgängig das bestreben, „die forderungen zu erfüllen, die für dieses versmass als feststehend gelten". Wenn er trotzdem — seinem eigenen bekenntnisse nach — nicht immer im stande gewesen ist, einzelne strenge regeln zu beachten, z. b. „und" vom anfange des verses auszuschliessen, oder nur „selbst", nie „selber" zu schreiben, oder wörter wie „nicht", „auch" nur als längen zu gebrauchen: so werden wir ihn ob solcher kleiner freiheiten kaum zu tadeln vermögen.

Aber Gasda hat nicht nur *lesbare* verse geliefert. Seine übersetzung ist auch *treu* und verrät das heisseste bemühn, dem original in allen einzelheiten gerecht zu werden. Er hat sich nicht hinter die landläufige — auch meinem urteile nach nur in beschränktem umfange richtige anschauung zurückgezogen: „dass beim übertragen aus dem englischen ins deutsche nicht alles ausgedrückt werden kann, was das original bietet, und kürzungen und auslassungen durch die natur der sprache geboten sind", sondern einmal ehrlich versucht, alles im englischen texte gegebene auszudrücken. Dass ihm dies im grossen und ganzen gelungen ist, geht aus einer vergleichung beider fassungen unwiderleglich hervor.

[1] Der erste teil von Gasdas übersetzung wurde bereits 1861 im osterprogramm des gymnasiums zu Öls veröffentlicht.

Gasdas übertragung ist auch poetisch; der verfasser — das sieht man deutlich — hat selbst etwas vom poeten in sich.

Man lese nur einmal die übersetzung jener idylle, welche im original mit v. 129 anhebt. Auch die wiedergabe der schilderungen in v. 158ff. und 192ff. ist poetisch äusserst wirksam. Endlich möchte ich auf jene stelle verweisen, welche die trauliche gemeinschaft der liebenden schildert: original v. 348—52.

Dass Gasda eine solch treffliche wirkung zu erzielen vermag, erscheint uns begreiflich, sobald wir an eine analyse seiner übersetzungskunst herantreten. Stets weiss er den sinnigsten und treffendsten ausdruck für des dichters schmückende beiwörter zu finden, überhaupt ist er in der wahl seiner adjektiva durchweg sehr glücklich. Man vergleiche nur folgende proben:

60. *On his goodly acres* — Auf den trefflichen hufen.

129. *In the gathering darkness* — Im sinkenden dunkel.

131. *The laboring bellows* — Den keuchenden bälgen.

187. *With briny hay* — Mit würzigem grummet.

380. *From the folds of a cloud* — Aus hüllenden wolken.

752. *A wilderness sombre with forests* — In wälderumdüsterten öden.

767. *In a maze of sluggish and devious waters* — In dem trägen gewirr labyrinthisch verschlungner kanäle.

Wo es irgendwie thunlich, sucht der übersetzer die einem bilde zu grunde liegende poetische anschauung festzuhalten. Auch wo ihm dies nicht gelingt, schafft er befriedigende lesarten. Vers 234: *Happy art thou, as if every day thou hadst picked up a horse-shoe* übersetzt er in folgender weise: „Wahrlich, es scheint, als legten die hühner dir goldene eier.“ Und vers 68: *Sweet was her breath as the breath of kine that feed in the meadows* überträgt er also: „Herrlich duftet ihr odem, wie rindernährende matten.“ Hier ziehe ich sogar die deutsche fassung derjenigen Longfellows vor, sein bild hat für mich etwas anstössiges.[1]

[1] Vgl. zur beurteilung dieses bildes *The American Review* I, s. 163, *Brownson's Quarterly Review* IV, s. 60, *The New Englander* VI, s. 550 und die anmerkung zu diesem verse in der ausgabe von M. T. Quinn.

Auch für gewisse stilistische eigentümlichkeiten des originals hat der übersetzer ein feines auge, er sucht ihnen nach möglichkeit gerecht zu werden. Wenn es von den akadiern heisst (s. 14):

„Also wohnten beisammen im frieden die einfachen bauern,
Wohnten in frieden mit menschen und gott und kannten die furcht nicht,
Welche bei königen haust, und den neid, den makel des freistaats,“

so ist durch das an der spitze des 2. verses wiederholte „wohnten“ die eigentümliche fassung des originals in vortrefflicher weise gewahrt.

Den grossen vorzügen der Gasdaschen übersetzung gegenüber fallen unbedeutende ausstellungen kaum ins gewicht. Nur der vollständigkeit halber seien einzelne derselben hier angeführt. Auch Gasda scheint das historische ereignis, worauf Longfellow in v. 170 hinweist, nicht zu kennen, denn er übersetzt (s. 19):

„Hell wie der persische platanus strahlt mit mantel und demant“

Es gibt den sinn nicht ganz richtig wieder, wenn er in v. 224 den relativsatz *Which is always empty without thee* übersetzt: „Der niemand andern beherbergt“, oder wenn er in v. 780 *That cannot be compassed* durch das adjektiv „unabwendbar“ wiedergibt.

Zu beanstanden ist ferner, wenn er *the great sun* (v. 166) übersetzt mit „die ewige sonne“. Die sonne, welche aus goldenen nebeln hervorblickt, erscheint buchstäblich gross. Als wenig gelungen möchte ich noch anführen die übersetzung von v. 180—83 und 346—47.

Die anderen deutschen übersetzungen.

Nachdem wir die vorzüglichste deutsche übersetzung — denn das ist die von Gasda ohne frage — eingehend besprochen, und auch diejenigen übertragungen, vor denen das deutsche publikum gewarnt werden muss, näher betrachtet haben, können wir uns auf eine kurze übersicht über die noch ausstehenden werke beschränken.

Zunächst möchte ich hinweisen auf die empfehlenswerte übersetzung von *Viehoff*, im *Programm der realschule zu Trier 1869.* Ausserdem gibt es noch folgende übersetzungen:

P. J. Belke, Leipzig 1854. Das büchlein zeichnet sich aus durch niedliche illustrationen. S. III—VIII finden wir die einleitung, welche harte ausfälle gegen die barbarei der engländer enthält. Die übersetzung ist mässig und wenig getreu. Die hexameter sind häufig mangelhaft.

Julie Gramberg. Oldenburg, ohne datum. Die übersetzung macht einen hilflosen eindruck. Teilweise sehr ungenau und bisweilen fehlerhaft. Im ganzen wenig empfehlenswert.

W. v. Voigt. Langenberg, ohne datum. Die verse lesen sich im grossen und ganzen gut. Der verfasser hat neben gelegentlichen freiheiten in der übersetzung auch die verszahl des originals erweitert. Die ersten 198 verse Longfellows sind bei ihm zu 205 ausgesponnen.

Paul Herlth. Bremen 1870. Die vorrede gibt eine kurze würdigung Longfellows als dichter. Der verfasser ist offenbar ein begeisterter verehrer Longfellows, der nach seinem urteil die beiden andern amerikanischen Dichtersterne, Bryant und Poe, weit überstrahlt. Die expatriirung der akadier ist auch nach seinem urteil „eine schandthat“. Die übersetzung ist eine der bessern, jedoch hin und wieder nicht frei von fehlern. V. 234: *Happy art thou, as if every day thou hadst picked up a horse-shoe* ist z. b. in der folgenden weise übersetzt: „Immer gelaunt als wenn tagtäglich ein pferd du beschlagen“. Besondere freude scheint der verfasser an langen gewichtigen beiwörtern zu haben. Wir hören vom „ruf waldeinwärtsstreifender jäger“, von „waldflurwässernden bächen“, von der „beere des dorfwegsäumenden schwarzdorns“, dem „hauch flurgrasender kälblein“ etc. Erwähnt mag noch werden, dass einzelne personen, deren namen dem übersetzer für die versbildung scheinbar unbequem waren, umgetauft worden sind. So heisst der grobschmied Zachäus, der pater Zyrillus.

Eduard Mickles. 2. aufl. Karlsruhe 1872. Seite 9—22 ziemlich eingehende, historisch-geographische einleitung, welche sich in der hauptsache auf Haliburtons werk über Nova Scotia

stützt. Die übersetzung ist nicht ungefällig, ohne gerade eine musterübersetzung zu sein.

Frank Siller. Milwaukee 1879. Die übersetzung ist durchweg frei, an vielen stellen allzufrei gehalten; auch die hexameter sind nicht immer tadellos. Es wäre wünschenswert gewesen, dass der verfasser, der die meisten der beschriebenen gegenden als wandernder jäger selbst durchstreift hat, uns hin und wieder anmerkungsweise seine eindrücke wiedergegeben hätte.

R. Seehausen. Eisleben 1891. Fliessende und wohlklingende verse, übersetzung frei.

(Fortsetzung folgt.)

München. E. Sieper.

BERICHTE.

JAHRESBERICHT DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS ELBERFELD-BARMEN.

Der verein zählte ostern 1900 folgende 23 mitglieder: direktor Ispert, prof. dr. Kaphengst, Beckmann, oberlehrer dr. Becker, Schlösser, Kluth, Dorr, Hengstenberg, Flamme, Müller (Gottl.), Behrendt, Hünerhoff, von Roden, Kellner, Wirtz, Grosch, Lotsch, direktor Draeger oberlehrer Winnacker, Leithäuser, Riecke, Rudolph und Hasberg. Dem verein traten wieder bei im laufe des jahres: oberlehrer dr. Klapperich, Feyerabend und Lorck, neu aufgenommen wurden: oberlehrer Kallmann, Finger und Askevold. Es schieden im laufe des jahres aus: durch tod prof. dr. Hengstenberg; herr oberlehrer Kluth folgte einem rufe an die höhere mädchenschule in Mülheim a. Ruhr, wurde kurze zeit darauf zum direktor der höheren mädchenschule in Guben gewählt. Demnach zählte der verein am ende des jahres 1900 27 mitglieder. Der vorstand bestand aus den herren: prof. dr. Kaphengst (vorsitzender), oberl. dr. Rudolph (leiter des lesezirkels in Barmen und kassenführer daselbst), oberl. dr. Lotsch (leiter des gesamten lesezirkels, kassenführer in Elberfeld und schriftführer des vereins), sowie folgenden obmännern der einzelnen anstalten: prof. Beckmann, oberl. Dorr, Behrendt und Becker. Die sechs sitzungen des vereins fanden an folgenden tagen abwechselnd in Elberfeld und Barmen statt: 1) 13. II. 1900; 2) 22. III. 1900; 3) 14. VI. 1900; 4) 11. X. 1900; 5) 27. XI. 1900; 6) 12. XII. 1900.

Vorträge hielten folgende mitglieder:

1. Oberl. von Roden: Über die Weltersche schrift *Englisch nach dem frankfurter reformplan.*

2. Prof. dr. Kaphengst: Berichterstattung über die 9. hauptversammlung des verbandes der neuphilol. lehrerschaft in Leipzig.

3. Oberlehrer dr. Wirtz: Zur charakteristik von Paul Bourget.

4. Oberlehrer dr. Becker: Über die *Simplification de l'enseignement de la syntaxe française (arrêté du 31 juillet 1900).*

Ausserdem stand eine reihe sehr wichtiger erörterungen und fragen auf den verschiedenen tagesordnungen, die unter lebhafter beteiligung

der versammelten eingehend behandelt wurden (beschlussfassung über die vom vorstande der deutschen neuphilologischen lehrerschaft eingegangene einladung zur vorversammlung gelegentlich des 9. neuphilologentages; eingehende erörterung der reformmethode; wahl einer kommission, welche die leitsätze für den neuphilologentag auszuarbeiten hat; besprechung der ausgearbeiteten leitsätze, wahl eines vertreters für den neuphilologentag; bericht über die vom 8.—20. oktober in Köln stattfindenden neuphilologischen veranstaltungen; stellungnahme zum erlass des französischen unterrichtsministers vom 31. juli 1900; stellungnahme zu einem geplanten provinzialverbande u. a. m.).

Folgende vom vereine gehaltenen zeitschriften wurden in beiden städten gelesen: 1. *Neuphilologisches zentralblatt;* 2. *Revue et Revue des revues;* 3. *Annales politiques et littéraires;* 4. *Der Türmer;* 5. *Illustrated Bits;* 6. *L'Echo de la Semaine* und eine reihe französischer und englischer romane.

Ausserdem stellten die nachbenannten anstalten dem vereine ihre von der schule gehaltenen zeitschriften u. s. w. in sehr anerkennenswerter weise zur verfügung:

Gymnasium Elberfeld: *Wychgrams zeitschrift für ausländisches unterrichtswesen; Zeitschrift für gymnasialwesen;* Frick: *Lehrproben und lehrgänge.*

Realgymnasium Elberfeld: *Herrigs archiv; Pädagogisches archiv.*

Oberrealschule Elberfeld: *Zeitschr. für franz. sprache und litteratur; Anglia*, beiblatt; *Zeitschrift für lateinlose schulen; Zentralblatt für allgemeine gesundheitspflege.*

Realschule: *Die Neueren Sprachen.*

Mädchenmittelschule in der südstadt: *Westermanns monatshefte.*

Herr oberlehrer Grosch stellte dem vereine noch die *Neue Philologische rundschau*, der unterzeichnete die *Neuphilologischen blätter* zur verfügung.

Die kassenrevision vom 12. XII. 1900 ergab, dass das barvermögen des vereins nach abzug der für laufende rechnungen verausgabten gesamtsumme von m. 178,65 noch m. 124,95 beträgt. Der rückgang liegt darin begründet, dass einerseits der beitrag von m. 6 auf m. 4 herabgesetzt worden ist, andererseits grössere einmalige ausgaben zu verzeichnen waren.

Bei der ende des jahres vorzunehmenden vorstandswahl wurde der frühere vorstand (prof. dr. Kaphengst, oberl. dr. Rudolph und dr. Lotsch) einstimmig wiedergewählt.

Elberfeld. Dr. Lotsch.

BESPRECHUNGEN.

Max Walter, *Die reform des neusprachlichen unterrichts auf schule und universität.* Mit einem nachwort von W. Vietor. Marburg in Hessen, N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1901. 24 s. Geh. m. 0,50.[1]

Den frauen geht es schlimm: entweder man wirft ihnen vor, dass sie für nichts interesse haben als kleine kinder und dienstbotenfragen, oder, wenn sie sich erlauben, an unseren männlichen interessen und berufen teilzunehmen, dann heisst es „sie drängen sich überall ein". Kurz — spott und anfeindung auf jeden fall!

Wir reformer haben dieselbe trübe erfahrung machen müssen, dass, wir mögen anfangen, was wir wollen, unsere gegner unter allen umständen erprobte mittel des angriffs oder der abweisung zur hand haben. Loben wir uns gegenseitig — was bei gleichgesinnten doch wahrlich nicht wunder nehmen kann — so ruft man „clique! clique!" hinter uns her. Und gehen unsere meinungen über irgend einen punkt auseinander, dann heisst es: „Die reformer wissen selbst noch nicht, was sie wollen! Da lohnt es sich ja einstweilen noch gar nicht, sich mit ihren verschiedenen ansichten und vorschlägen zu beschäftigen. Warten wir ab, bis sie einig geworden sind — wenn sie das überhaupt werden."

So habe ich mir denn vorgenommen, für diesmal ganz besonders diplomatisch vorzugehen: ich werde meine volle übereinstimmung mit dem ersten der beiden obengenannten verfasser erklären, und hoffe, dass uns dies beispiel der einigkeit zahlreichen anschluss verschaffen wird; und ich werde meine meinungsverschiedenheit mit dem zweiten verfasser um so unbedenklicher zu erkennen geben, als ich ja erwarten

---

[1] Bei der wichtigkeit des gegenstandes und der verschiedenheit der ansichten war es uns erwünscht, gleich zwei besprechungen dieser broschüre zu bringen, die eine von einem vertreter der schule, die andere (nicht als „besprechung" geschrieben!) von einem vertreter der universität. Wir hoffen, dass noch manche leser in den *N. Spr.* hierzu das wort ergreifen und zur klärung der sache beitragen werden. *D. red.*

muss, dass angesichts solchen verhaltens von reformer zu reformer der ruf „clique! clique!“ notwendig eine gewisse dämpfung erfahren muss. (?)

Der weitaus grösste teil von Walters abhandlung (s. 1—20) beschäftigt sich ganz naturgemäss mit dem neusprachlichen unterricht auf der *schule*. Und zwar liefert verf. einen kurzen, mit erläuternder begründung versehenen bericht über den gang der reformbewegung im in- und auslande, hebt, zum besten des noch nicht genügend orientirten lesers, einige seiten unseres unterrichtsverfahrens mit besonderem nachdruck hervor, stellt die zielleistungen zunächst seiner eigenen schüler im englischen fest, und betont endlich eine reihe von sachlichen wünschen, die wir reformer uns gestatten im interesse des von uns vertretenen faches an unsere regirungen zu richten.

Ich glaube nicht falsch zu urteilen, wenn ich sage, dass W.s angaben in allen diesen punkten ein genaues bild sowohl der thatsachen wie der alle reformer gemeinsam beherrschenden anschauungen gewähren. Ich vermute, dass nur sehr wenige, wenn überhaupt irgendwelche reformer, denen man diesen teil von W.s schrift zur meinungsäusserung vorlegte, sich auch nur einen augenblick bedenken würden, denselben mit ihrer namensunterschrift zu versehen. Alle die ausserhalb der engeren fachkreise stehenden männer, die von amtswegen berufen oder aus persönlicher neigung gesonnen sind, sich verlässig über das wollen und wirken der reformer unseres gebietes zu orientiren, haben also an W.s broschüre einen vorzüglich sicheren führer. Sie ist geschrieben, als wie wenn sämtliche deutschen (und fremden) reformer den verf. ersucht hätten, den regirungen betreffs ihrer absichten und leistungen übersichtlich zu berichten. Möge sie in diesem sinne viel benutzt werden und die erstrebte wirkung erzielen.

Der inhalt der schrift ist so reich, dass es unmöglich ist, auch nur auf die hauptsachen einzugehen. Ich begnüge mich darum, nur das für die schule wichtigste hierherzusetzen, nämlich die zielforderungen, die W. an seine primaner im *englischen* stellt; und zwar gestatte ich mir hierbei, der übersichtlichkeit halber deren anordnung nach dem bekannten gesichtspunkte der vierseitigen spracherlernung etwas umzugestalten, ihren inhalt dabei sorgfältig festhaltend. W. verlangt also:

I. Volles verständnis des gesprochenen wortes.

II. Fähigkeit, selbst die fremde sprache zu sprechen, und zwar unter folgenden formen:

a) in schlichter umgangssprache zusammenhängend sprechend (rede und gegenrede), natürlich auch ausländern gegenüber;

b) bei wiedergabe des inhalts schwierigerer, vorher nicht gelesener textabschnitte;

c) bei freier wiedergabe des inhalts der zuvor in der klasse verarbeiteten lektüre nebst begleitenden litteraturangaben (dazu auswendigkönnen von gedichten u. ä.);

d) bei freier wiederholung mündlich vom lehrer oder ausländer vorgetragener sprachstoffe;
e) bei wiedergabe verwandter, in deutscher[1] sprache gehörter oder gelesener stoffe.

III. Verständnis auch schwierigerer, vorher nicht gelesener schriftsteller, die der schüler lautrein, sinngemäss und ausdrucksvoll zu lesen hat (und zwar wird dieses verständnis nachgewiesen durch die unter IIb bezeichnete mündliche leistung, im notfalle auch durch übertragung des fremden textes ins deutsche).

IV. Fähigkeit, sich auch selbst der sprache schriftlich zu bedienen, in der art, dass sie eine jede der unter II bezeichneten mündlichen aufgaben ebensogut schriftlich ausführen können. — —

5. Nachweis der erforderlichen grammatischen kenntnisse.

6. Vergleiche mit andern sprachen nach formenlehre, syntax, etymologie, synonymik.

Ich denke, I—IV geben ein abbild der „vierseitigen sprachaneignung", wie man es nicht anschaulicher verlangen kann; und meine eigenen erfahrungen auf französischem gebiete lassen mich eine jede der von W. zunächst für das englische erprobten zielforderungen auch für das französische akzeptiren.

Die fünfte und sechste forderung habe ich mittelst bezeichnung durch arabische ziffern von den vorhergehenden abgerückt. Und zwar deswegen, weil ich, was zunächst no. 5 betrifft, der meinung bin, dass diese forderung in den rahmen von II und IV hineinfällt, denn so wie man mit dem sprechen der sprache natürlich nur lautrichtiges sprechen meint, so kann fähigkeit im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache auch lediglich nur heissen „fähigkeit im grammatisch richtigen gebrauch der sprache". Forderung 6 aber halte ich für mnemotechnisch und allgemein psychologisch geradezu schädlich.[2] Indes sie ist zur zeit noch mode, und ich bin sehr gern bereit, mit vorsicht einiges in den dort berührten richtungen zu thun, wenn man nur I—IV annehmen will.

Auf den 18 seiten, wo W. sich mit der schule beschäftigt, referirt er im wesentlichen nur. Der ausbildung des künftigen lehrers der neueren sprachen auf der *universität* widmet er kaum zwei seiten, aber ich nehme keinen anstand zu erklären, dass diese zwei seiten den wichtigsten teil der ganzen broschüre bilden, denn sie sind wohl dazu angethan, die grosse reformbewegung unseres faches einen entscheidenden

---

[1] Mit gleicher leichtigkeit kann den schülern nach meiner erfahrung auch wiedergabe französischer und lateinischer stoffe zugemutet werden.

[2] Synonymik hat man natürlich zu treiben, aber dies muss innerhalb der einzelnen sprache geschehen, nicht durch vergleichung zweier sprachen.

schritt weiterzuführen und auch den universitätsunterricht mit in deren kreise hineinzuziehen.

Die sache ist folgende.

W. hat die unleugbar zutreffende beobachtung gemacht, dass die jungen lehrer, welche die verschiedenen universitäten uns jährlich als nachwuchs für den unterricht in den neueren sprachen zuschicken, durchweg ein unzulängliches und dazu meist totes wissen sowie eine durchaus unzureichende fertigkeit mitbringen. Hierunter leidet unser lehrfach empfindlich. Es wäre plump und einfältig, wenn jemand glaubte, dieser thatsache gegenüber ausdrücklich hervorheben zu müssen, dass die neusprachlichen universitätslehrer es an leistungsfähigkeit und persönlichem guten willen natürlich mit den kollegen jeder beliebigen andern disziplin vollkommen aufnehmen. An ihnen liegt also die schuld des missstandes nicht. Woran aber sonst? Hier antwortet W. nun mit recht: „an der überlieferten akademischen lehrmethode."

Der professor sitzt auf dem katheder und liest mehr oder weniger frei aus seinem hefte vor. Der student sitzt unten vor ihm und schreibt — um nicht zu sagen „schmiert" — mehr oder weniger sklavisch und mechanisch in sein heft ein; alle worte des professors, die er hier nicht schwarz auf weiss zu fixiren vermag, sind für ihn verloren. Will er nach jahr und tag repetiren, so verleidet ihm der unschöne und vielfach unleserliche zustand seines heftes die benutzung desselben, und so wird auch der hier niedergelegte hauptteil von der vorlesung des professors für ihn wertlos: er greift behufs examenvorbereitung lieber nach einem geeigneten hilfsbuche. Mithin ist alle anstrengung des professors für ihn vergeblich und erfolglos gewesen.

Da, meint nun W., wäre es denn doch angezeigt, dass man einmal den versuch machte, die „vorlesung" des professors wie das nachschreiben der studenten ganz aus dem kolleg zu verbannen und dafür „übungen" einzurichten. Beide parteien würden sich aug' in auge gegenüber sitzen und die studenten sich sorgenlos mit ganzer seele den ausführungen des professors hingeben; denn sie würden wissen, dass am schluss jedes kollegs oder jeder woche der professor das leidige aber unumgängliche gedächtnismaterial auf blättern, die aus öffentlichen mitteln in der universitätsbuchdruckerei gedruckt worden sind, gratis unter sie verteilen wird. Den besten teil seiner ausführungen aber würde der professor dadurch in den köpfen seiner zuhörer festzusetzen wissen, dass er sie zu beginn jedes kollegs oder immer nach verlauf mehrerer kollegien über die wichtigsten der von ihm vorgetragenen ideen und thatsachen befragte. Die studenten ihrerseits würden sich ihm gewiss mit vergnügen für rede und gegenrede zur verfügung stellen, denn keine bessere art der einprägung kann es geben, als die der befragung durch einen repetitor, der in diesem falle von idealer kompetenz sein würde.

Ich halte diese anregung W.s für eine der fruchtbarsten, welche

die letzten jahre haben auftauchen sehen, und wünschte sehr, dass die nächsten neuphilologentage sich ernstlich damit beschäftigen möchten, bis ein befriedigender schluss erreicht ist. Denn man sage nicht, der universitätsunterricht ginge uns lehrer nichts an: unsere ganze berufsfreudigkeit, unser ganzer arbeitserfolg hängt davon ab, ob der junge kollege, den sein universitätszeugnis berechtigt, an unserer arbeit mit teilzunehmen, von der universität für seine aufgabe, die auch die unsrige bildet, in sachgemässer weise vorbereitet worden ist. Und man lasse sich auch nicht mit dem schemenhaften schlagworte „eingriff in die akademische freiheit" schrecken. Der student der neueren sprachen wird bald genug für eine bindende, feste studienordnung ebenso dankbar sein wie der medizinische student, und sich von seinem fachprofessor oder meinetwegen einem jungen dozenten des faches (der hierfür vom staate mit 1500—2000 mark zu honoriren wäre) repetiren lassen, wie sich der jurist am ende des trienniums von seinem privaten „pauker" einpauken lässt. Trotz aller bierpoesie ist für weitaus die meisten studenten doch die hauptsache, tüchtig zu lernen und bald examen zu machen.

Unsere jetzigen universitätsprofessoren, die meiner vorstellung zufolge in anerkennung ihrer erfolge auf dem gebiete gelehrter forschung und mit der erwartung entsprechender weiterer leistungen in der zukunft angestellt worden sind, kaum aber wegen nachgewiesenen geschickes in der ausbildung von lehrern für deren schulfach, sie werden natürlich alles recht haben, neue, andersartige aufgaben, wenn dieselben ihnen nicht gefallen, von sich abzuweisen. Wir schulmänner dagegen haben m. e. ein gleiches recht, im interesse unserer lehrarbeit die erfüllung dieser neuen aufgaben an der universität, wie auch immer und durch wen auch immer es sei, aufs dringlichste von unseren regirungen zu erbitten.

Ich verlasse W.s schrift mit dem wunsche, dass sie recht viele leser in *allen* kreisen finden möge; sie wird nur um so mehr gutes stiften können. —

Und nun wende ich mich zu prof. Vietors nachwort, dem ich leider nur noch wenige worte widmen kann.

Prof. V. beschäftigt sich ausschliesslich mit der frage von der *akademischen vorbereitung* der künftigen neusprachlehrer für ihr schulamt. Und zwar nimmt er eine vermittelnde stellung ein, wie man das sehr wohl begreifen kann. Die meisten seiner kollegen sind vermutlich für den alten wein in den alten schläuchen, und ich wäre der letzte, ihnen darum vorwürfe zu machen. Er seinerseits ist für neuen wein in den alten schläuchen. Ja, aber ich für meine person kann beim allerbesten willen, bei aller erkenntnis, dass der fortschritt der welt auf kompromissen beruht, doch nicht das starke verlangen nach neuem wein in neuen schläuchen unterdrücken.

Prof. V. hat unlängst in einer universitätsrede seine gedanken

über die lösung der vorliegenden schweren aufgabe in die worte zusammengefasst: *wissenschaftliche behandlung des modernen auf der universität.* Wenn prof. V. mit „*modernem*" meint: 1. übung im praktischen gebrauch der sprache; 2. wissen über leben, sitten, gebräuche und wichtigste geistesbestrebungen der fremden nationen (vgl. lehrpläne von 1891), und unter „*wissenschaftlicher behandlung*" die diesen gegenständen ihrer natur nach zukommende wissenschaftliche behandlung, so bin ich ganz seiner meinung. Wenn er aber, was ich fast sicher glaube annehmen zu müssen, unter „modernem" nur moderne schriftsteller versteht, und unter „wissenschaftlicher behandlung" philologische behandlung, dann würde ich aus seinem vorschlage unmöglich irgend welchen nennenswerten nutzen für die arbeit der schule ableiten können.

Er fordert sodann „*schulung in der wissenschaft des faches*". Allein die „wissenschaft unseres faches (praktischer gebrauch der sprache, leben, sitten etc.)" existirt ja noch gar nicht. Unser aller wunsch geht nur darauf aus, dass sie von den vorhandenen professoren und den noch zahlreicheren, die erst zu kreiren sind, baldmöglichst geschaffen werde.

Weiterhin nennt er unsere berufsthätigkeit ein „philologisches fach". Aber unterweisung im praktischen gebrauch der sprache sowie in leben, sitten, gebräuchen und wichtigsten geistesbestrebungen (litterarische aber auch politische, soziale, industrielle u. a.) ist doch wahrlich kein philologisches fach, das „in historischer entwicklung zu lehren" wäre.

Prof. V. verlangt endlich, dass die universität die jungen leute zu „wissenschaftlicher selbständigkeit" führen solle. Möchte er vielleicht diesen begriff definiren und seine praktische verwirklichung im geistigen leben der akademischen stände nachweisen? Ich kann ihm und seinen verehrten herren kollegen an der universität, unter denen ich so manchen lieben freund zähle, auf das bestimmteste versichern, dass unter den lehrern, juristen, ärzten und pastoren der kleinen provinzstädte, die ich kennen gelernt habe, gar wenig von wissenschaftlichem sinn[1] zu spüren war. Wie will prof. V. sonst unter anderem erklären, dass so viele studirte lehrer mit grösster bestimmtheit und aufrichtigem glauben an sich selbst über die imitative methode im sprachunterricht aburteilen, ohne auch nur je dieselbe in praxis gesehen, geschweige denn selbst erprobt zu haben? Ich fürchte, das schlagwort vom „wissenschaftlichen sinne", den man in 4—5 universitätsjahren einpflanzen könne, ist lediglich ein trugbild — allerdings ein schönes. „Verlässiges können und wissen" klingt viel bescheidener, ist aber dafür sehr wohl der verwirklichung fähig.[2]

---

[1] D. h. verständnis der mittel, die zu sicherer gewinnung von erkenntnis führen.

[2] Meine antwort gebe ich im nächsten heft. W. V.

Und nun zum schluss: eine wirklich wissenschaftliche betrachtung der uns alle beschäftigenden frage müsste m. e. von folgenden fragen bezw. antworten ausgehen:

Was lernt der künftige lehrer als schüler auf der schule? Fertigkeit im praktischen gebrauch der sprache und wissen über leben, sitten, gebräuche und die wichtigsten geistesbestrebungen der franzosen und engländer. Was lehrt er später selbst? Fertigkeit im praktischen gebrauch u. s. w., sowie wissen über leben, sitten u. s. w. Womit beschäftigt ihn in den fünf zwischen schüler- und lehrerzeit fallenden jahren die universität? Mit philologischen studien, sprach- und litteraturgeschichte (d. i. geschichte von litteraturwerken, die er zu 90 % überhaupt nie unter die augen oder in die hände bekommt). Sind dies nicht den lern- und lehrgegenständen der schule gegenüber heterogene stoffe? Ja. Wäre es darum nicht besser dafür studienstoffe eintreten zu lassen, welche mit denen der schule homogen sind? Ja. Wer soll diese an der universität lehren? Das ist *cura posterior*. Wie soll er sie lehren? Gleichfalls *cura posterior*.

Im übrigen empfinde ich nur noch das bedürfnis, beiden herren verfassern aufrichtigen dank auszusprechen für die förderung, die unsere gemeinschaftliche sache durch ihre neueste auslassung erfahren muss und wird.

Rendsburg (Holstein). H. Klinghardt.

Mein freund und früherer schüler, herr direktor Max Walter in Frankfurt a. M., hat mir einen von ihm verfassten aufsatz mit obigem titel nebst der bitte übersandt, zu demselben stellung zu nehmen, und ich will diesem wunsche gern nachkommen. Der grössere teil der arbeit enthält eine warme empfehlung der direkten methode, die seit mehreren jahren auf zahlreichen schulen im betriebe des neusprachlichen unterrichts verwendung gefunden hat. Das urteil über diesen abschnitt muss ich den fachleuten überlassen, möchte jedoch hervorheben, dass ich mich durch wiederholten besuch der von Walter geleiteten anstalt davon überzeugt habe, dass die erfolge dieser methode durchweg vortrefflich, stellenweise geradezu erstaunlich sind. Über einen punkt habe ich allerdings nicht gelegenheit gehabt, mir sicherheit zu verschaffen, ob nämlich, besonders in den oberen klassen, neben der übung im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache genügender nachdruck auf das verständnis auch der schwierigeren litteraturdenkmäler gelegt wird. Ein wesentliches ziel des neusprachlichen unterrichts ist es doch, die schüler mit den ausgezeichnetsten werken der anderen litteraturen bekannt zu machen, sie in die gedankenwelt fremder geisteshelden einzuführen und so ihr eigenes geistiges niveau zu heben. Es gibt aber unter diesen werken nicht wenige, die nur durch eingehende und gründliche erklärung dem vollen verständnisse der schüler zugänglich gemacht werden können.

An die lehrer der neueren sprachen stellt Walter sehr hohe anforderungen und erhebt daher die frage: „Sind bei der vorbildung, welche die neuphilologen heutzutage auf den universitäten erhalten, alle lehrer zu einem derartigen unterrichte genügend befähigt?“ (S. 11). Diese frage wird verneint, denn „es treten so viele neue forderungen an einen mit der kenntnis der sprache, litteratur und kultur des fremden volkes wohl auszurüstenden lehrer heran, dass dem gründlichen studium der fremden sprachen weit mehr zeit als bisher zu widmen ist.“ (S. 12.)

Um dieses ziel zu erreichen, werden mehrere vorschläge gemacht, einmal allgemeine, den gesamten universitätsbetrieb betreffende, sodann spezielle, die sich ausschliesslich auf die ausbildung der lehrer der neueren sprachen beziehen.

Die ersteren sind im wesentlichen folgende:

a) Das halten systematischer vorlesungen oder wenigstens das nachschreiben derselben fällt weg. Die vorlesungen werden teils den zuhörern gedruckt in die hand gegeben oder durch konversatorien, bezw. übungen ersetzt (diese forderung hat der verf. nicht völlig deutlich formulirt);

b) jeder universität soll eine presse zur verfügung gestellt werden, die den professoren die möglichkeit gewährt, ihre jedesmaligen vorlesungen im ganzen oder von woche zu woche drucken zu lassen, um sie dann den studirenden zur verfügung zu stellen und sie als grundlage für die ausführlicheren vorträge und übungen benutzen zu können;

c) solche vorlesungen können bestehen bleiben, welche durch ihren freien, lebensvollen vortrag von selbst schon das interesse der studenten herausfordern;

d) es schadet den studirenden gar nichts, wenn sie sich freiwillig dem heilsamen zwange unterziehen, die für solche „übungen“ nötigen gründlichen vorarbeiten regelmässig ausführen und sich zur rede und gegenrede dem professor zur verfügung stellen;

e) dringend zu wünschen ist die beseitigung der kollegiengelder, an deren stelle die professoren durch reich bemessene gehälter zu entschädigen wären (s. 13, 14).

Man sieht, es handelt sich bei diesen vorschlägen um nichts weniger als eine vollständige umänderung des gesamten auf jahrhundertelanger überlieferung beruhenden unterrichtsbetriebes der deutschen universitäten. Sollte wirklich die reform in der vorbildung der neusprachlichen lehrer von der einführung dieser neuerungen abhängen, so würde diese reform vielleicht niemals, im günstigsten falle nach vielen, vielen jahrzehnten eintreten. Um nun jene frage für alle fakultäten und fächer auch nur einigermassen eingehend zu behandeln, bedürfte es ganzer bände. Ich muss mich hier mit einigen kurzen bemerkungen begnügen.

Zu a). Die hier geforderten „übungen“ werden bekanntlich bereits

jetzt in den seminarien abgehalten. Die zusammenfassenden vorlesungen müssen aber bleiben, weil nur durch sie der dozent die aufgabe zu erfüllen vermag, auf grund eigener und fremder studien und spezialarbeiten den jedesmal neuesten stand der wissenschaft in dem betreffenden fache mitzuteilen.

Zu b). Ich weiss nicht, ob sich der verf. über die tragweite dieser forderung klar geworden ist. Man denke, dass an jeder universität hunderte von vorlesungen „von woche zu woche" gedruckt werden müssten, und zwar, da die vorlesungen bei jeder wiederholung mehr oder weniger verändert, ergänzt, erweitert, verkürzt u. s. w. werden, jahraus, jahrein. Wie schwer würde es sein, diese hunderte von bänden zu gleicher zeit zu setzen, zu korrigiren und die einzelnen teile immer rechtzeitig, d. h. für den jedesmaligen gebrauch in der vorlesung, fertig zu stellen? Sodann aber, wer soll die ungeheuren kosten einer solchen „presse" tragen? Der vorschlag ist doch sehr phantastisch.

Zu c). In einem „freien" vortrage muss auf viele einzelheiten, auf angabe der fundstellen der beispiele, auf zitate, auch viele namen und zahlen, die der vortragende unmöglich alle im gedächtnis haben kann, verzichtet werden. Ob das ein vorteil sein würde, erscheint doch sehr fraglich. Wer aber soll entscheiden, ob eine vorlesung „lebensvoll" vorgetragen wird oder gar *werden wird*, so dass sie „von selbst das interesse der studenten herausfordert"? Der dozent selbst, oder eine behörde, ein ausschuss? Diese forderung ist doch völlig undurchführbar.

Zu d). Ich stimme dem verf. darin völlig bei, dass den studirenden die durchführung dieses vorschlages „gar nichts schaden würde". Wie aber, wenn die studirenden den hiernach an sie zu stellenden forderungen nur teilweise oder nur ab und zu entsprächen, auch nach belieben kämen oder wegblieben? Man muss doch bedenken, dass in allen vorlesungen die gleichen forderungen erhoben werden würden, wodurch die zu leistende arbeit gewaltig anwachsen würde. Es müsste dann eben auch in dieser hinsicht eine vollständige reform eingeführt werden, d. h. an stelle der jetzigen akademischen freiheit müsste eine strenge schuldisziplin treten. Man bedenke sodann, dass in einigen vorlesungen hunderte von zuhörern sitzen, dass sich z. b. unter denen der neusprachlichen dozenten amerikaner, engländer, franzosen, italiener und andere ausländer, sodann ehemalige gymnasiasten und realschüler, leute im ersten und achten semester, kurz studirende befinden, die an kenntnissen und an vorbildung so verschieden wie möglich sind. Wie ist unter diesen umständen ein gedeihlicher „unterricht" auch nur denkbar?

Zu e). Diese frage ist bekanntlich während der letzten jahrzehnte in Deutschland und Österreich von den universitäten, von der presse, von den parlamentarischen körperschaften und den ministerien ausgiebig verhandelt worden. In Österreich hat man sich für die abschaffung der kollegiengelder entschieden, während man sie in Preussen

zum allergrössten teil, im übrigen Deutschland ganz beibehalten hat. Es würde demnach ganz aussichtslos sein, diese frage jetzt, nachdem sie auf voraussichtlich lange zeit ihre lösung gefunden, aufs neue anzuschneiden. Mir ist ausserdem völlig unerfindlich, was sie mit der ausbildung der neuphilologen zu thun hat.

Wie ist denn nun der verf. zu den soeben besprochenen reformvorschlägen, besonders zu seiner abneigung gegen die jetzt gebräuchliche art der vorlesungen gekommen? Das erfahren wir aus folgender stelle seines aufsatzes: „Jeder akademisch gebildete mann frage sich, wie viel zeit er mit dem täglich stundenlang fortgesetzten nachschreiben von vorlesungen *verloren*, und wie wenig nutzen er von diesen zum studium schon oft (lies: oft schon) durch ihre unleserlichkeit wenig brauchbaren kollegienheften gehabt hat. Wenn irgend möglich, greift jeder bei seinen studien zu gedruckten büchern und verwendet die unter *aufopferung von zeit und mühe* zusammengeschriebenen hefte nur nebenher. Ja, wenn wenigstens mit dem nachschreiben noch der ganze inhalt der vorlesungen in den geist des schreibenden studenten überginge, — das ist aber bei der sorge, nur ja alles schwarz auf weiss heimtragen zu können, meist durchaus nicht der fall.“ Der verf. sieht also die auf das mitschreiben einer vorlesung verwandte zeit als verloren an und legt dem kollegheft für das studium geringen nutzen bei. Es wäre für uns dozenten sehr betrübend, wenn diese ansicht wirklich von „allen akademisch gebildeten männern“ geteilt würde. Jedenfalls ist der grund, weswegen der verf. zu derselben gekommen ist, nämlich „weil mit dem nachschreiben nicht der ganze inhalt in den geist des schreibenden übergeht“ höchst auffällig, weil letzteres ganz unmöglich ist. In den vorlesungen selbst soll der zuhörer eine übersicht über das ganze behandelte gebiet bekommen, in seinen geist übergehen dagegen soll der inhalt erst später, wenn er die hefte, etwa in den darauf folgenden ferien, durcharbeitet.

Wir kommen nun zu denjenigen vorschlägen, welche sich speziell auf die ausbildung der künftigen lehrer der neueren sprachen beziehen. In dieser hinsicht heisst es auf s. 12: „Um aber ein derartiges studium ermöglichen zu können, sind die universitäten mit weiteren lehrkräften auszustatten, welche die studenten in die bisher weniger gepflegten gebiete mit erfolg einzuführen vermögen, und so ist vor allem danach zu streben, dass für die romanische und englische philologie mehrere etatsmässig besoldete ordinariate an jeder universität vorgesehen werden, dass den wissenschaftlichen vertretern der neueren philologie durch reisestipendien der oft zu wiederholende aufenthalt im auslande erleichtert und ferner an allen universitäten mindestens ein wissenschaftlich gebildeter franzose und engländer als praktischer sprachlehrer (lektor) angestellt und auskömmlich besoldet werde.“

Gegen diese vorschläge wird grundsätzlich kaum jemand einwände erheben. Es wäre sehr erfreulich, wenn die deutschen staatsregirungen

die nicht unerheblichen, zur durchführung dieser forderungen nötigen geldmittel bewilligten. Gewünscht hätte ich jedoch, dass der verf. etwas genauer angegeben hätte, welche fächer nach seiner ansicht auf den universitäten bisher nicht oder nicht genügend gepflegt werden. Es werden in dieser hinsicht vermutlich erhebliche unterschiede zwischen den verschiedenen hochschulen bestehen.

Jedenfalls begrüsse ich es mit grosser freude, dass Walter ausdrücklich erklärt, „das rein wissenschaftliche studium darf keine einbusse erleiden" (s. 12). Er unterscheidet sich in diesem punkte sehr vorteilhaft von manchen heissspornen unter seinen amtsgenossen, die von der philologisch-historischen seite der ausbildung (diese hat Walter offenbar im auge) möglichst wenig wissen wollen. Es ist aber meine unerschütterliche überzeugung, dass die entfernung dieser seite der ausbildung unausbleiblich den verfall des gesamten studiums im gefolge haben würde. Diese überzeugung ist nicht nur aus theoretischen erwägungen hervorgegangen, sondern sie ist zugleich auf persönlicher erfahrung gegründet, die ich während der jahre 1868—70 als mitglied des Herrigschen seminars für lehrer der neueren sprachen in Berlin gemacht habe. Die grössere mehrzahl der teilnehmer bestand aus kandidaten, die anfangs beabsichtigt hatten, klassische philologie, theologie oder andere fächer zu studiren, die dann aber, freiwillig oder durch die verhältnisse gezwungen, ihr studium abgebrochen und mehr oder weniger lange zeit im auslande zugebracht hatten. Diese beherrschten die fremden sprachen fast durchweg schriftlich und mündlich mit grosser sicherheit, waren auch mit den „realien" der betreffenden länder und völker durch eigene anschauung wohl vertraut, aber ihnen fehlte naturgemäss die philologisch-historische schulung; man vermisste an ihnen die wissenschaftliche methode und damit meist auch die fähigkeit, die zum fache gehörigen gegenstände in wissenschaftlicher weise zu behandeln. Infolgedessen herrschte unter denjenigen mitgliedern, die unter Diez und Tobler studirt hatten, die einstimmige ansicht, dass unser fach nur dann die ihm zukommende hohe stellung erringen könne, wenn dasselbe auf philologischer grundlage aufgebaut würde. In der that datirt denn auch der augenfällige aufschwung der neusprachlichen studien von der zeit, wo männer wie Tobler, Suchier, Förster, Gröber, der leider früh verstorbene Mall, andererseits Ten Brink, Zupitza und andere gleichgesinnte ihre schüler in streng wissenschaftlicher methode unterrichtet und zu streng wissenschaftlicher arbeit angeleitet haben. Es würde daher verhängnisvoll werden, wenn das studium durch erschütterung seiner grundlage in gefahr geriete, auf den oben angedeuteten zustand zurückzusinken.

Das zu erstrebende ideal ist selbstverständlich eine möglichst umfassende philologisch-historische *und* praktische ausbildung der studirenden, und der staat ist völlig im recht, wenn er für die künftigen lehrer der neueren sprachen gewandtheit und sicherheit im schrift-

lichen und mündlichen gebrauch der sprache verlangt. Nach meiner ansicht, der ich auch verschiedentlich an massgebender stelle ausdruck gegeben habe, muss aber die universität selbst dem studirenden genügende gelegenheit geben und unterrichtsmittel zur verfügung stellen, um sich alle diejenigen kenntnisse und fertigkeiten anzueignen, welche der staat in der prüfung von ihm fordert. Es liegt auf der hand, dass in dieser hinsicht noch viel zu thun übrig bleibt. Selbst angenommen, dass auf jeder universität für das französische und das englische je ein nationaler lektor vorhanden wäre, so ist doch bis jetzt die für diese stellen angesetzte besoldung so niedrig, dass dafür der regel nach nicht männer gewonnen werden können, welche durch ihre gründliche bildung und ihre persönlichkeit den studenten gegenüber diejenige autorität besitzen, die zu einer erspriesslichen wirksamkeit unbedingt erforderlich ist. Dazu kommt aber, dass die zahl der neuphilologen seit einiger zeit auf den meisten universitäten sehr erheblich ist, und dass, da die bedeutung der neueren sprachen in stetem wachsen begriffen ist, noch längere zeit hindurch eher zu- als abnehmen wird. Es widerspricht aber den einfachsten pädagogischen grundsätzen und erfahrungen, dass die arbeit *eines* lehrers genügen sollte, um einer zahl von 100 oder auch nur 50—60 schülern die nötige fertigkeit in einer fremden sprache zu übermitteln, ganz abgesehen von den andern kenntnissen, die zu deren vollständiger ausbildung erforderlich sind. Aus diesem grunde habe ich daher mehrfach im verein mit meinem kollegen Morsbach an massgebender stelle vorschläge eingereicht, die dahin gehen, solche veranstaltungen ins leben zu rufen, welche den erstrebten zweck besser erreichen würden. Da ich zu hoffen wage, dass dieselben in irgend einer form über kurz oder lang zur ausführung kommen werden, so will ich sie hier nicht im einzelnen auseinandersetzen, möchte dagegen darauf hinweisen, dass dem studenten in der zwischenzeit doch auch manche mittel zur verfügung stehen, um dem gewünschten ziele wenigstens einigermassen nahe zu kommen. Überhaupt wäre es gut, wenn die studirenden nicht alles und jedes von der initiative des staates erwarteten, sondern nach möglichkeit auch den weg der selbsthilfe beschritten, wie dies glücklicherweise auch bereits mehrfach geschieht. Ich weiss aus erfahrung, dass es in vielfacher hinsicht erfreuliche wirkungen hat, wenn man selbst, zum teil durch überwindung erheblicher schwierigkeiten, mittel und wege findet, auf diesem gebiete fortschritte zu erzielen und erfolge zu erringen. Einige der angedeuteten mittel sind auch anderweitig bereits mehrfach empfohlen worden. Der studirende bringe z. b. ein semester im auslande zu, etwa auf einer fremden universität, u. z. geschieht dies am besten im dritten oder vierten semester. Oder er gebe sich während der grossen ferien ein-, noch besser zweimal in eine fremde familienpension und mache dabei womöglich zugleich einen ferienkurs mit. Er benutze sodann auf der einheimischen universität fleissig alle vor-

lesungen und übungen der lektoren; er suche nach möglichkeit verkehr mit ausländern anzuknüpfen, besonders stunden mit solchen auszutauschen; er übe sich im schriftlichen ausdruck durch übersetzung systematischer übungsstücke (z. b. von Ploetz), durch sogenannte rückübersetzungen oder dadurch, dass er den inhalt gelesener stücke in der sprache des stückes niederschreibt; im mündlichen durch häufiges lautes lesen, durch auswendiglernen von gedichten und prosastücken, besonders aber, indem er mit einem oder mehreren kommilitonen zu bestimmten stunden zusammenkommt und, etwa im anschluss an eine französisch, bezw. englisch geschriebene litteraturgeschichte oder an vorher gelesene werke, in der fremden sprache über litterarische oder andere zweckdienliche gegenstände sprechübungen anstellt. Durch diese und ähnliche mittel kann er wenigstens einen teil der von Walter geforderten praktischen ausbildung eines lehrers der neueren sprachen erwerben.

Zum schlusse möchte ich aber noch einen punkt zur sprache bringen, über den vielfach falsche ansichten ausgesprochen worden sind. Es werden nämlich gewöhnlich alle leistungen aufgezählt, die von den in rede stehenden lehrern im ganzen verlaufe ihrer amtlichen thätigkeit erfüllt werden müssen, und es wird dann die frage aufgeworfen: „Ist ein kandidat bei seinem abgang von der universität im stande, derartigen anforderungen zu genügen?“ Die antwort fällt natürlich verneinend aus. Es ist aber unbillig und ungerecht, während eines zeitraumes von etwa vier jahren (ich rechne bis zum durchschnittlichen zeitpunkt der meldung zur prüfung) die durchführung einer arbeit zu verlangen, die nicht geleistet werden kann, aber auch nicht geleistet zu werden braucht. Die aufgabe der universität besteht darin, den studirenden mit der wissenschaftlichen methode bekannt und vertraut zu machen, ihm anregung und anleitung zu wissenschaftlicher thätigkeit zu geben und ihn auf den einzelnen gebieten auch eine strecke des zurückzulegenden weges selbst zu führen, d. h. ihm einen teil der nötigen kenntnisse zu übermitteln. Kein mensch kann aber verlangen oder erwarten, dass seine ausbildung mit der ablegung der prüfung abgeschlossen, dass seine wissenschaftliche arbeit vollendet sei. Im gegenteil wird erwartet, dass jeder in seinem fache, bezw. seinen fächern, weiter arbeite, u. z. in dem auf der universität erworbenen wissenschaftlichen geiste. Die verhältnisse gestatten es dem lehrer selten, dass das fortarbeiten auf dem philologisch-historischen gebiete stattfinde, und das ist ein weiterer grund dafür, dass dies gebiet auf der universität mit besonderem nachdruck betrieben und bis zu einem gewissen abschluss gebracht werden muss. Umsomehr liegt anlass und selbst die notwendigkeit vor, auf praktischem gebiete die auf der universität gewonnenen keime auszubilden und die dort gelegten grundlagen auszubauen. Die vorbereitung auf die den verschiedensten gebieten entnommene lektüre wird dem lehrer gelegenheit geben, sich

eingehender mit der litteratur und der geschichte, mit den politischen und gesellschaftlichen verhältnissen und einrichtungen der fremden völker bekannt zu machen, und in diesem stadium der ausbildung ist dann auch ein aufenthalt im auslande unendlich viel nutzbringender als z. b. in den allerersten studiensemestern, wo wegen der ungenügenden vorbildung der nutzen verhältnismässig gering ist. Ich stimme daher Walter auch in dem punkte bei, dass staat und gemeinden in ihrem eigensten interesse handeln, wenn sie den lehrern durch gewährung von stipendien ab und zu die möglichkeit bieten, dieses bildungsmittel zu verwenden. Denn es ist eine durch tausendfache erfahrung festgestellte thatsache, dass jede sprachfertigkeit verkümmert und einrostet, wenn sie nicht durch umgang mit angehörigen der betreffenden sprache, am besten durch einen längeren aufenthalt in dem gebiete derselben in bestimmten zwischenräumen aufgefrischt wird. Aber auch in dieser hinsicht kann die thätigkeit des staates und der gemeinde durch den einzelnen in wirksamer weise ergänzt werden, wenn der lehrer z. b. seine erholungszeit statt in Deutschland vielmehr in der französischen Schweiz, in Frankreich oder in Belgien, bezw. in England verbringt, wo bei umsichtigem suchen ohne grosse mühe billige und schön gelegene pensionen zu finden sind, in denen er verkehr mit gebildeten ausländern pflegen und so das nützliche mit dem angenehmen verbinden kann.

Göttingen. ALBERT STIMMING.

Der französische familienbrief. Von dr. W. ULRICH. Stuttgart, Jos. Rothsche verlagshandlung. 1897. VIII, 101 s. 12°. Geb. m. 1,50.

Ce recueil de lettres françaises est daté de 1897. Lors de son apparition, il nous a stupéfait et même un peu scandalisé. Nous avions été sur le point d'en faire un compte rendu peu indulgent. Mais la tâche nous paraissait trop facile, et d'ailleurs, confiant dans les progrès accomplis par l'enseignement du français en Allemagne, il nous semblait invraisemblable qu'un ouvrage aussi barbare pût avoir le moindre succès. Nous venons de constater que nos pronostics étaient trop optimistes. Il y a des morts qu'il faut qu'on tue. Nous venons de lire dans le *Pädagogisches archiv* (XLII, 11) un compte rendu assez élogieux du susdit recueil de lettres, par M. Graevell. Nous ne savons pas au juste de quelle autorité jouit M. Graevell; en tous cas, il recommande le livre en question et contribuera peut-être à le faire adopter dans quelques lycées allemands. Examinons donc à nouveau le français de M. Ulrich. Il serait peut-être exagéré de dire qu'un Français n'approuverait aucune des phrases de ce livre, mais en tous cas il n'en approuverait pas beaucoup, et cette lecture lui serait vite intolérable.

Ce n'est pas la conscience qui fait défaut à M. Ulrich; il a en

soin de prévoir tous les cas possibles. Voulez-vous, par exemple, écrire une lettre au Pape, ou à l'Empereur (quel Empereur?), vous trouvez un modèle tout prêt: on ne sait pas ce qui peut arriver.

M Ulrich est donc animé de bonnes intentions. Malheureusement, lorsqu'il en vient à la pratique, nous observons chez lui d'étranges ignorances. Il croit, par ex., qu'il existe un substantif français *bienaise* (sic!). On retrouve à plusieurs reprises cette création de l'auteur (p. 18, 89, etc.). Il s'imagine qu'on peut dire «*très* charmant» (p. 81), et que l'expression un créancier *impétueux* (p. 67) représente aux yeux d'un Français quelque chose de précis.[1] Cueillons encore, de ci de là, un certain nombre d'originalités de ce genre; quelques-unes ne manquent pas de saveur.

P. 11. «Votre protection *si valable*», dit le protégé à son protecteur.

P. 19. «Il faut *se reposer à* Dieu», dit une lettre de condoléances.

P. 30. Voici une lettre d'un M. Bertholin à un visiteur: «Tous *mes cabinets* seront ouverts à votre arrivée, mais *vos attentes* semblent être trop *hautes* (!).»

Un «*locateur*», écrit (p. 31) une certaine Louise Brat, qui ignore l'existence du mot *locataire*, et, après quelques fautes de français, elle signe bravement: «*La vôtre*».

P. 34. «Je viens de recevoir votre lettre dans laquelle votre photographie était *ci*-incluse.» Dans la même lettre: «Je ne manquerai pas de *réciproquer* votre attention» (??). L'auteur est si fier de cette trouvaille, qu'il la reproduit p. 53: «*réciproquer* votre bienveillance».

P. 37. «Si ma visite ne vous dérange pas *de* trop.» — Même lettre: «pour connaître Londres, *cette* capitale de l'Angleterre», écrit pompeusement le nommé Charles Meunier, qui est sans doute très fier de son érudition géographique. Et le nommé Charles Meunier va en effet à Londres, «cette capitale de l'Angleterre»; il est tout heureux d'y être arrivé «sain et sauf»; il écrit: «J'ai dirigé mes pas *à* la Cathédrale St. Paul», et *à* d'autres monuments, après quoi, il est «bien fatigué par ces routes», ce qui veut dire probablement qu'il est fatigué de toutes ces promenades. Après une description sommaire de son arrivée, il termine en disant à son père: «Vous recevrez une déscription détaillée de *mes* impressions de *mon* séjour à Londres.» — «*Soyez salué*, mon cher papa, *de votre fils* bien affectionné», écrit élégamment le même Charles Meunier à ce père qui doit être douloureusement impressionné en constatant que son fils est parti pour l'Angleterre sans avoir pu apprendre le français.

Dans la langue de M. Ulrich, des ouvrages de dame s'appellent «des ouvrages *du sexe*» (p. 45).

P. 45. «*Il* est assez pour aujourd'hui.»

---

[1] L'auteur nous traduit charitablement cette expression en allemand.

Savez-vous comment on exprime qu'un professeur doit prendre sa retraite? M. Ulrich nous l'enseignera, p. 49: «Notre professeur d'histoire se retirera de sa sphère d'activité.» N'est-ce pas beaucoup plus noble et beaucoup plus en rapport avec la gravité des circonstances?

Un paysage à l'huile se dit, p. 49: «une contrée peinte en huile (!)»

P. 51. «Mon père est abonné *sur* plusieurs journaux.»

P. 52. «Je vous enverrai un catalogue *à votre instruction.*»

P. 54. «La soie que vous m'avez envoyée *aux choix*» (??).

P. 55. «*Soiererie*» est une création intéressante qui nous fait penser à des créations populaires comme «*mair'rie*» (cf. Plattner, *Ausführliche grammatik der franz. sprache,* p. 95). Le correspondant (M. Charles Waninier), qui risque ce néologisme, en recommande une collection de *soiererie* «aux bienveillantes attentions» de sa correspondante, ayant peur sans doute qu'un singulier ne soit pas suffisant (cf. p. 16). M. Ulrich semble affectionner les pluriels, car, plus loin (p. 61), un médecin qui a visité une malade, «trouve ses pouls moins élevés.»

P. 65. Qu'est-ce que c'est que le livre intitulé «Chansons par Victor Hugo»? C'est sans doute une rareté bibliographique.

P. 66. Un nommé Charles Maurin, qui aime la précision, commence ainsi une lettre de renseignements: «J'ai reçu votre lettre du 26 avril *de cette année*».

P. 69. «Rendez-la-moi, quand cela ne vous *gêne* [= gênera] pas.»

P. 71. «Je vous prie de vouloir bien *faire lever* l'extrait de baptême de mon frère.»

P. 72. «Je m'empresse de vous remercier de *votre* promptitude avec laquelle . . .» (cf. p. 47: «votre patience que vous avez eue pour moi [!]»).

P. 74. «Pardonnez-moi *que j'ai différé.*» — «Il n'est pas nécessaire de me *fournir d'*une quittance.»

P. 77. «Quoique je ne sache pas pour le moment *d'*une vacance.»

P. 83. «Sa femme et un fils *se rendront à* sa fille» (cf. p. 24).

P. 84. Lettre de remerciements d'un nommé Louis Passeraut à un monsieur qui l'a invité à passer quelque temps aux environs de Genève: «La *jouissance* qui nous attend sera *d'autant plus grande par* l'amabilité de votre oncle que vous *voulez* avoir la bonté de saluer cordialement de ma part». Ne semble-t-il pas qu'on lise quelque thème informe d'écolier débutant?

P. 88. «Je suis encore *trop immobile de surprise de cette beauté* (!).»

La lecture du livre de M. Ulrich n'est pas si ennuyeuse qu'on pourrait le penser, et le comique n'y manque pas, — comique bien involontaire, il est vrai, et dont on regrette de ne pas pouvoir remercier l'auteur. Ainsi lisez, à la p. 16, cette gentille petite lettre où la jeune Marie Rinze (de Liège) recommande à Mme Noma (de Bruxelles) une

de ses amies, une jeune dame ou demoiselle, — à volonté, — qui répond au beau nom de Rachel:

«Ma chère amie,

Cette lettre vous sera remise par Mademoiselle [en toutes lettres] Rachel, notre amie, que nous prenons la liberté de recommander à vos bienveillantes attentions.

La jeune dame a l'intention de fréquenter les théâtres et les concerts cet hiver dans votre capitale, et de profiter de leçons de danse.

Elle est domiciliée 23, Rue van Artevelde, ainsi tout près de vous; je vous prie, ma chère, de vouloir bien rendre chaque service à Mademoiselle Rachel que vous pourrez.

Votre bien dévouée

Marie Rinze.»

Un critique grincheux et mal intentionné pourrait faire observer qu'on ne doit pas recommander Mlle Rachel aux «bienveillantes attentions», mais aux «bons soins» de Mme Noma; — qu'on ne peut pas être en même temps une jeune demoiselle et une jeune dame; — qu'on ne *profite* pas de leçons de danse, mais qu'on en prend; — que *domicilié* appartient au style des exploits d'huissiers et des rapports de police, et que «elle demeure» serait préférable; qu'*ainsi* doit être mis là pour «c'est-à-dire»; — que la phrase finale est quelque chose d'informe, un je ne sais quoi qui n'a de nom dans aucune langue; — et que le fait d'être Belge n'est pas une excuse suffisante pour parler comme un nègre de l'État indépendant du Congo. Mais à quoi serviraient toutes ces critiques? Elles viendraient probablement échouer contre l'ignorance imperturbable, sereine et triomphante de M. Ulrich.

Cependant, ce n'est pas une raison pour ne pas nous divertir un peu à ses dépens et aux dépens de ses correspondants. La vie des grammairiens est si monotone! Donc, si le lecteur, alléché par la petite lettre précédente, se demande ce qu'est devenue Mlle Rachel et si elle s'est montrée digne de la recommandation, il sera renseigné à la page suivante, et complètement rassuré: «Aujourd'hui *Mademoiselle* Rachel *vint* me faire sa visite en me donnant *vos lignes de recommandation*. Les manières de cette *jeune dame* sont très agréables, et *me promettent un commerce intime* avec elle; *je ne laisserai rien manquer de ce qu'il lui pourra* procurer du plaisir, vous pouvez en être convaincue.» Nous en sommes convaincu, nous aussi. Mais nous avons un moment d'inquiétude en lisant au bas de la lettre un nom d'homme: *Auguste Norma*. Le traître voudrait-il abuser de la confiance que Mlle Rachel a mise en lui? Quel cynisme! Réflexion faite, cet Auguste Norma, c'est tout simplement une femme, celle à qui était adressée la dernière lettre et qui s'appelait alors Mme Auguste Noma. C'est sans doute pour émoustiller la curiosité qu'elle a ajouté un *r* à son nom et s'est amusée à signer avec le prénom de son mari. N'est-

il pas vrai qu'il ne manque au livre de M. Ulrich ni le piquant ni l'imprévu?

Des impressions champêtres viennent aussi de temps à autre jeter une note pittoresque au milieu des lettres d'affaires ou de renseignements. M. Ulrich aime la campagne, et notre sympathie pour lui s'accroît, lorsqu'il écrit, par la plume d'une correspondante, Martha Gardint, qu'il préfère les plaisirs des champs à la banalité des grandes villes, aux «maisons de quatre ou cinq étages, alignées *comme* tirées au cordeau». A la campagne «on peut, du moins, voir des poules, des oies, des chevaux et des vaches dans la cour et devant les *chaumières* [cela veut dire sans doute 'les fermes']. Les bâtiments [lesquels?] se composent de la maison *de l'*habitation, de l'écurie, etc.» Au luxe des grandes villes, M. Ulrich préfère la cuisine campagnarde, «spacieuse, *mais noirâtre* (sic!)».

Malheureusement nous ne pouvons pas tout citer: il faudrait recopier le livre presque en entier.[1] Il serait curieux également de faire un lexique spécial d'une langue aussi personnelle que celle de

---

[1] Nous avons renoncé à cette tâche. Si le lecteur ne nous croit pas, qu'il aille y voir lui-même. — En tous cas, voici encore quelques échantillons ramassés au hasard en feuilletant le recueil:

P. 8. «*La danse* [= le bal] commencera à 9 heures; *une réponse obligera.*» — 9. «pour la dédommager de *la privation de ce soir.*» — 11. «Je craindrais de manquer à un devoir sacré, *si je voulais omettre* de ...» — 13. «Puisse le ciel vous donner de longues années *à la joie* de votre famille.» — «Je ferai tout ce qu'il me sera possible *de* contribuer à ...» — 14. «Que le bon Dieu vous conserve encore longtemps *et* en bonne santé!» — 18. «Je ne doute pas que vous ne remplissiez *la* [= cette] place de confiance au contentement de vos supérieurs.» — 21. «J'ai réussi *dans mes intentions.*» — 23. «raconter *de* ses aventures.» — «Nous aurons à régler beaucoup d'affaires de famille*s* avec lui.» — 24. «Sans *s'*en apercevoir, *nous* étions ...» — 25. «Dans la cuisine ... étaient les journaliers à table.» — «Ce n'*était* que vers les huit heures du soir que nous *pensâmes* [= p. à] retourner.» — 27. «Le *verdier* vint nous inviter à entrer dans sa *demeure prochaine.*» — 29. «Mes amis m'ont raconté *beaucoup de* vos riches collections.» — «ces trésors intéressants *à* tous les amateurs.» — 32. «Je regrette de ne pouvoir vous *faire* des renseignements *tels qu'ils* [= qui] puissent vous être utiles.» — 36. «La perte *sera à* réparer facilement.» — 44. «Madame Durand est une dame *de bon cœur.*» — 45. «Une si grande capitale *offre* quelquefois beaucoup de dangers.» — 52. «Il m'est très agréable de vous rendre *un petit service de cette manière.*» — 54. «Je regrette *pour cela de vous devoir incommoder.*» — 60. «être en peine *sur* la santé de qn.» — 65. «*Ce* [= en ce] qui concerne ...» — 78. «le général *Beau Caire* (!).»

M. Ulrich; car elle présente beaucoup de difficultés pour les personnes qui savent le français. *Comme* y tient régulièrement lieu de *car* ou de *parce que*; les imparfaits, les aoristes, les parfaits s'y mêlent dans la confusion la plus pittoresque, les prépositions y dansent le cancan. Nous ne savons si M. Ulrich a été un mauvais élève dans ses classes. En tous cas, il a beaucoup oublié depuis sa sortie du collège. C'est sans doute pour se refaire la main qu'il a jugé bon de traduire péniblement de l'allemand quelques petites lettres niaises et insignifiantes. Seulement, — et c'est ce qu'il y a d'original dans son cas, — au lieu de soumettre à un professeur compétent ses essais informes, il a imaginé de les faire imprimer et publier comme livre classique, et de nous donner le spectacle comique et lamentable de ses luttes corps à corps avec la langue française, luttes dont il sort presque régulièrement battu à plate couture. Nous espérons qu'il fera des progrès et que, comme on dit, «cela viendra»; mais en attendant nous sommes en droit de nous demander comment il a pu se trouver des critiques assez ignorants ou assez complaisants pour recommander un pareil livre et lui reconnaître une valeur pédagogique.[1]

Lund (Suède). ÉMILE RODHE.

Spaziergänge durch Paris. Stoff zu französischen sprechübungen. Von oberlehrer dr. JACOBY. Beilage zum jahresbericht der realschule zu Kattowitz. Gleichzeitig erschienen im verlage von G. Siwinna, Kattowitz. Brosch. 38 s. 8°.

Das schriftchen gibt in deutscher sprache eine reihe ansprechender darstellungen von allgemeinen zügen und persönlichen eindrücken aus dem pariser leben. Der inhalt könnte sehr wohl einen recht anschaulichen stoff zu sprechübungen über Paris geben. Inwiefern dieser stoff aber in der vorliegenden form zu solchen übungen verwertet werden soll, wird vom verfasser nicht erörtert. Die als fussnoten reichlich beigefügten französischen ausdrücke für deutsche worte des textes lassen denselben eher für übersetzungsübungen bestimmt erscheinen.

Frankfurt a. M. B. EGGERT.

Die methode Gouin oder das serien-system in theorie und praxis, auf grund eines lehrerbildungskursus, eigener sowie fremder lehrversuche und wahrnehmungen an öffentlichen unterrichtsanstalten unter berücksichtigung der bisher vorliegenden Gouin-litteratur dargestellt von dr. R. KRON, kaiserl. oberlehrer. *Zweite*, ergänzte auflage. Marburg, N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1900. 181 s. 8°. Brosch. m. 2,80.

Die ausserordentlich verdienstvolle arbeit, die Kron 1895 in den *Neueren Sprachen* und bald darauf in einer sonderausgabe über die

[1] Übersetzungsmethode! Das erklärt alles. *D. red.*

methode Gouin veröffentlichte, liegt in zweiter, ergänzter auflage vor. Durch seine darstellung, die in vielen punkten übersichtlicher und anschaulicher ist als diejenige in dem hauptwerke Gouins selbst, hat Kron, wenigstens für Deutschland, die erste erfolgreiche anregung zu einer eingehenderen beschäftigung mit den ideen Gouins und zu versuchen über deren praktische verwertung gegeben. Die feststellung der weiteren fortschritte, welche die anwendung der Gouinschen serienmethode in England, Frankreich, Holland und vor allem in Deutschland seit 1895 gemacht hat, bildet neben einigen erweiternden und berichtigenden bemerkungen im texte und neben einer fortführung der Gouin-litteratur bis auf den heutigen tag die in der 2. auflage hinzugetretene ergänzung.

An öffentlichen schulen in Deutschland wird sich für die nächste zeit der versuch einer reinen durchführung der serienmethode in grösserem umfange wohl kaum ermöglichen lassen. Eine wesentliche und naheliegende bedeutung hat aber für uns vorläufig die auch von Kron bereits an einigen anstalten konstatirte verwertung Gouinscher gedanken innerhalb der lehrplanmässigen bestimmungen zur belebung und veranschaulichung der fremdsprachlichen form bei der lektüre und bei sprechübungen. Möge zunächst in diesem sinne das Kronsche buch recht vielen kollegen noch weitere anregung geben.

Frankfurt a. M. B. EGGERT.

R. KRON, *En France*, livre destiné à la lecture et à la conversation dans les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles. Karlsruhe, Bielefeld. 1900. In-16. Rel. m. 2,40.[1]

J'aime mieux le dire tout de suite: j'ai été déçu en lisant le livre. Dans les vingt-trois chapitres qui le composent, il y a des choses intéressantes et des renseignements utiles; la table alphabétique est commode. Mais que d'indications contestables! Que de phrases ou de tournures pas très françaises! Je ne puis les relever toutes; j'en signalerai quelques-unes.

P. 3. «Si la personne que je vais voir est une (personne de) connaissance . . .» «Une connaissance», pour désigner une personne que l'on connaît, appartient au langage familier. De même: «Ça va bien?»

P. 4. Les domestiques ou les fournisseurs donnent seuls leurs titres aux nobles ou aux fonctionnaires. On s'est assez moqué de M. Georges Ohnet parce qu'il n'appliquait pas cette règle du savoir-vivre.

Ib. On peut dire simplement: *Capitaine*.

[1] Bezüglich der ausgabe für knabenschulen, *Le petit Parisien*, welche so guten erfolg hat, verweisen wir auf die früheren besprechungen. *D. red.*

Ib. Pour faire répéter une phrase prononcée, on se servira plutôt de l'expression: «Comment dites-vous?» que du simple mot: «Comment?»

91. «L'on y voit encore les portières . . .» Remplacer «encore» par «aussi».

92. «Les personnes qui ne fument pas montent dans un des compartiments portant l'inscription: «Défense de fumer».» Cela est inexact: il y a des compartements qui portent l'inscription: «Fumeurs» et où l'on peut fumer: dans les autres compartiments, il n'est pas interdit d'allumer un cigare ou une pipe, si les autres voyageurs présents ne s'y opposent pas.

93. «*Versailles, deuxième, aller et retour.*» On demandera: «Versailles, seconde, retour.» On dit généralement des *secondes*.

94. Les consommations de la buvette sont moins chères que celles du buffet, mais non pas forcément moins bonnes: souvent ce sont les mêmes. Au buffet, on paye le luxe et le confort qu'on ne trouve pas à la buvette.

95. Je n'engage pas les Allemands qui viendront en France à répondre au douanier: «*Regardez vous-même!*» comme le conseille M. Kron. Cette réponse ne manquerait pas, je le crains, d'attirer des ennuis et des difficultés à celui qui l'aurait prononcée. Il vaudrait mieux dire: «Non, je n'ai rien à déclarer. Vous pouvez le constater vous-même.»

Ib. Ecrire: «Il est prudent . . . d'acquérir quelque connaissance de la langue française» et non pas «quelques connaissances».

165 sqq. Parmi les mots que signale M. Kron comme venus de l'allemand, il en est un certain nombre que je n'ai jamais entendus, comme *bismarquer, bockeur, chouflique, fertig* etc.; d'autres ne s'emploient qu'en parlant des choses d'Allemagne: *feld-maréchal, kronprinz, kulturkampf,* etc.; enfin certains sont de la langue familière (*bouquin*) ou vulgaire (*frichti, youtre,* etc.). A noter aussi que, *tout à fait familièrement*, on dit plutôt *aller au schloff* que *faire schloff* ou *aller schloffer*. On risquerait donc de commettre de grossières erreurs, si l'on prenait pour argent comptant tous les renseignements donnés par M. Kron.

Sur tout le livre, sauf peut-être sur le paragraphe relatif aux fautes de langage, j'aurais des observations analogues à présenter. Je veux, pour terminer, en présenter une qui s'applique à l'ouvrage entier: en français, pour abréger le mot «Monsieur», on écrit *M.* et non *Mr.*

En résumé, l'idée était bonne; elle a été mise en œuvre médiocrement, à mon sens.

Lille. Henri Bornecque.

Les Français chez eux et entre eux. Conversations de la Vie Courante par HENRI PÂRIS. Broché m. 1,20, relié m. 1,50. Deutsche übersetzung von M. Beck. Rel. m. 1,30. Leipzig, Paul Spindler. 1900. In-12.

Le second livre est simplement la traduction du premier; les deux ouvrages se servent ainsi mutuellement de corrigé. Naturellement c'est le premier seul que j'apprécie. Il comprend trente-trois dialogues, qui transportent successivement le lecteur dans tous les milieux, qui le placent en face de toutes les situations, et lui enseignent ainsi les termes qu'il a besoin de connaître. J'ai lu l'ouvrage entier, non seulement de très près, comme c'était mon devoir, mais avec le plus vif intérêt: je n'y ai pas relevé la moindre erreur, ni la moindre faute. Pour une fois, l'auteur tient les promesses qu'il fait dans sa Préface et ne se donne pas des louanges imméritées: «Ce petit livre présente une peinture absolument exacte des façons de parler et des habitudes françaises. Tous les exemples de conversations que nous avons donnés peuvent s'entendre chaque jour en France dans un magasin, dans une famille, dans la rue. Chacun des dialogues ou plutôt chacune des saynètes contient une historiette complète où l'on a cherché à introduire de l'intérêt, de manière que le livre puisse plaire aussi bien à une grande personne qu'à un enfant.» Rien n'est plus exact et M. Pâris a atteint pleinement le but qu'il s'était proposé. Une seule critique: je crains que ces dialogues ne soient bien difficiles à comprendre pour les élèves des établissements d'enseignement secondaire allemand. Je serais heureux de me tromper, car le livre mérite de nombreux lecteurs. [1]

Lille. HENRI BORNECQUE.

---

[1] Es wäre also zu wünschen, dass recht bald eine nebenausgabe in lautschrift (natürlich derjenigen der *Ass. phon. int.*) erschiene!

D. red.

VERMISCHTES.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

12.

(Vgl. *N. Spr.* VI, s. 91. 184. 330. 455. 592; VII, s. 54. 273. 374. 549. 605; VIII, s. 116. 175. 302.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: dr. Konrad Meier, Dresden-19, Frankenstr. 6.)

A. Anfragen.

A. 27. ERCKMANN-CHATRIAN, *Waterloo*, Velhagen & Klasing, no. 85, s. 4, z. 8: *Cinq heures sonnaient; alors je sautais du lit, je me lavais, je me faisais la barbe, je m'habillais, et le père Goulden, encore sous ses grands rideaux,* LE NEZ EN L'AIR, *me disait: «Hé! je t'entends»* etc.

Ist die erklärung *le nez en l'air* = „steckte die nase zum vorhang heraus" richtig? es heisst doch kurz vorher: *encore sous ses grands rideaux.*

Ich glaube nicht; vielmehr wird die redensart *parler en l'air* heranzuziehen sein, die vom *Dict. de l'Acad.* erklärt wird: *parler sans aucun dessein, sans attacher la moindre importance à ce qu'on dit.* Demnach vielleicht: „der vor sich hin dämmerte". Ähnlich Laurie, *Mémoires d'un collégien* (Stolte, s. 37, z. 15): *Nous allions le nez au vent* = wir marschirten wacker drauf los. (K. M.)

A. 28. MICHELET, *Tableau de la France*, Stolte no. 20, s. 7, z. 14: *Toutefois dans Descartes même, le dédain des faits, le mépris de l'histoire et des langues, indiquent assez que ce génie indépendant, qui fonda la psychologie et* DOUBLA LES MATHÉMATIQUES, *avait plus de vigueur que d'étendue.*

Hier wird auf Descartes' bahnbrechenden letzten abschnitt des *Discours de la méthode, Géométrie*, angespielt, der eine gewaltige umwälzung in der mathematik hervorrief, insofern er die früher streng getrennt gehaltenen geometrischen und arithmetischen grössen in verbindung setzte und die geometrische konstruktion algebraischer ausdrücke (konstruktion der gleichungen etc.) lehrte. (K. M.)

A. 29. Ibid. s. 13, z. 1: LES ALIGNEMENTS DE CARNAC *n'inspirent aucun étonnement.*

Es sind das lange reihen aufgerichteter felsblöcke, hauptsächlich in der nähe von Carnac an der bucht von Quiberon und bei Erdeven. In Brossard, *Géographie pittoresque et monumentale de la France*, II, 163, 165, 166 sind abgebildet: a) Dolmen de Kergavat; b) Alignements de Kerlescan (2 ansichten).

A. 30. Ibid. s. 17, z. 28: *Si vous regardez du bord, l'autre rive semble suspendue en l'air, tant l'eau réfléchit fidèlement le ciel: le sable au bas, puis le saule qui vient boire dans le fleuve; derrière le peuplier, le tremble, le noyer et* LES ÎLES FUYANT PARMI LES ÎLES.

Ich nehme an, dass damit die wolken gemeint sind, die sich im wasser spiegeln und ineinander verschwimmen; es geht das auch daraus hervor, dass M. mit dem spiegelbild von unten beginnt: erst der sand, dann die weide, pappel u. s. w., schliesslich der himmel. (K. M.)

A. 31. Ibid. s. 33, z. 33: *Dès 1673, on s'alarma .... En 1669, en 1756 de nouveaux règlements attestèrent l'effroi qu'inspirait le progrès du mal.*

Die zahlen 1673 und 1669 stehen im widerspruch; ist etwa 1699 zu lesen?

A. 32. Ibid. s. 50, z. 5: *Le duc même* ... AVAIT LIÉ LES PENNONS ROYAUX À LA QUEUE DE SON CHEVAL.

Ist das wörtlich oder bildlich aufzufassen?

A. 33. Ibid. s. 52, z. 21: *Caligula y établit ces combats d'éloquence où le vaincu était jeté dans le Rhône, s'il* N'AIMAIT MIEUX EFFACER SON DISCOURS AVEC SA LANGUE.

Das erzählt Sueton, *Caligula* XX, und ist ganz wörtlich zu nehmen: *Il donna aussi des spectacles hors de l'Italie, les jeux attiques à Syracuse et des jeux de toute espèce à Lyon, dans les Gaules, entre autres un combat d'éloquence grecque et latine, où les vaincus étaient obligés de couronner eux-mêmes les vainqueurs et de chanter leurs louanges; et ceux dont les compositions étaient trop mauvaises devaient les effacer avec une éponge ou avec leur langue, sous peine de recevoir des férules ou d'être jetés dans la rivière.* (K. M.)

A. 34. Ibid. s. 53, z. 26: *Ainsi notre maître Adam ... aujourd'hui encore* LE FERBLANTIER DE NUREMBERG.

Gemeint ist damit Johann Konrad Grübel (1736—1809), klempner und harnischmacher in Nürnberg. Er schrieb gedichte in nürnberger mundart. (K. M.)

A. 35. Ibid. s. 69, z. 1: *Les pommiers mirent leurs fruits jaunes et rouges* SOUS DES MASSES BLANCHÂTRES.

Auch hier, glaube ich, sind die wolken (haufenwolken) gemeint.

B. Berichtigungen und ergänzungen.

Zu 147 (*N. Spr.* VIII, 116): *tour* ist doch wohl besser mit „wendung" wiederzugeben (den übrigen teil der bemerkung billige ich).

Zu 150 (ebenda, s. 117): *Je* ME *persuadai que* ... Hier wird die anmerkung des herausgebers getadelt, dass das kasusverhältnis undeutlich sei. Der tadel ist unbegründet; da man nicht nur *persuader qc. à qn.*, sondern auch *persuader qn. de qc.* sagt, so braucht ME nicht dativ zu sein; es kann auch als akkusativ aufgefasst werden. Cfr. Littré.

(Prof. Ernst Meyer, Herford i. W.)

Zu 165 (VIII, 175).

Das blaue band als auszeichnung für gute schülerinnen ist jedenfalls darauf zurückzuführen, dass „blau" die farbe der obersten klasse in dem von Mme de Maintenon in Saint-Cyr begründeten stift für adlige mädchen war. (K. M.)

167. SÉGUR, *Histoire de Napoléon*, IV, 3, 1: *la vue de ces héros polonais, qui rentraient avec la liberté sur ce sol dont ils* ÉTAIENT *exilés avec elle.*

So liest man in der ausgabe von Velhagen & Kl. Die ursprüngliche lesart ist aber *ils s'étaient exilés*, und so verlangt es auch der sinn. Sie selbst hatten sich verbannt, hatten freiwillig die verbannung gewählt, statt dem russischen despoten sich zu unterwerfen; sie hatten die freiheit mit sich ins ausland genommen, mit ihr kehren sie jetzt zurück. Übrigens wäre auch *étaient* ungenau statt *avaient été* und *avec elle* unpassend.

168. *Washington* von GUIZOT, erkl. v. KLÖPPER, s. 12, steht: *Et pourtant que d'obstacles a rencontrés l'entreprise!*

Guizot hat aber *rencontré* geschrieben, offenbar nicht ohne absicht; er wollte den begriff „wieviel = eine wie grosse menge" hervorheben, deshalb bezieht er *rencontré* auf *que*, nicht auf den zugefügten genetiv. Vgl. die anmerkung von Haase in seiner ausgabe. Im allgemeinen ist ja natürlich der genetiv der hauptbegriff, der art, dass er mit *que, combien, tant* u. a. gewissermassen zu einem begriff verschmilzt. Anders im latein, das mit seltenen ausnahmen die beziehung auf den genetiv verwirft. *Nunquam eo bello una acie tantum hostium interfectum est.* (Prof. Ernst Meyer, Herford i. W.)

169. MICHELET, *Tableau de la France* (Stolte), s. 17, z. 20: *Le travail est chose contre nature dans ce paresseux climat.*

Vergl. was Theuriet (*Claudette*, s. 144) über Christophe Plantin, der sich 1555 als drucker in Antwerpen etablirte, sagt: *La prospérité de ce Français du Centre démontre une fois de plus la verité de ce que Balzac disait de ses compatriotes: «Le Tourangeau ne développe vraiment ses qualités et son énergie que lorsqu'il est transplanté loin de sa province.» Et il citait comme exemple Descartes et Rabelais; il aurait pu grossir la liste de son propre nom, de celui d'Alfred de Vigny et de celui de Plantin.* (K. M.)

170. THEURIET, *Ausgewählte erzählungen*, Stolte no. 10.

Schon als ich das tagebuch der Marie Bashkirtseff zufällig in die hände bekam, sprach ich die vermutung aus, dass in der stimmungs-

vollen erzählung Theuriets *Le pommier* die malerin Moussia identisch mit M. B. zu sein scheint. Dies wird zur gewissheit durch den vor kurzem veröffentlichten sammelband *Claudette, contes et propos rustiques*. wo Theuriet selbst in dem abschnitt *Pour deux Morts: «deux morts qui se sont suivis dans la tombe à deux mois de distance: — Jules Bastien-Lepage et Marie Bashkirtseff»* über letztere schreibt: *Elle était née près de Poltava, dans cette Petite-Russie qui fut chanté par Nicolas Gogol.* (In der genannten erzählung heisst es s. 18: *originaire de l'Ukraine.*) *Elle avait été élevée dans un milieu riche et aristocratique. De bonne heure elle avait quitté la Russie et s'était mêlée à un monde cosmopolite, pendant des séjours à Vienne, Bade, Nice, Rome et Paris . . . Dès 1873, à douze ans, elle avait une soif de bonheur et de gloire qui l'enfiévrait . . . A quatorze ans, elle parlait l'italien, l'anglais, l'allemand. indépendamment du français et du russe; elle lisait les auteurs latins dans le texte et commençait le grec . . . Plus tard, à Paris, après avoir été très mondaine, elle se lassa du monde et commença à s'occuper de peinture. L'art lui apparaissait comme un refuge.*

Bastien-Lepage avait exercé sur elle une irrésistible attraction . . . Ce ne fut qu'en 1884, lorsque le jeune maître était déjà atteint de la maladie qui l'emporta, qu'elle se lia avec lui. Elle-même était alors dangereusement malade de la poitrine. Les deux artistes, qui habitaient le quartier Monceau, se voyaient fréquemment . . . et c'était une chose navrante et touchante que ces deux malades s'entretenant mélancoliquement de peinture, en se regardant mourir. Marie partit la première, le 31 octobre 1884, six semaines environ avant Bastien-Lepage. (K. M.)

ERWIDERUNG.[1]

In der rezension, welche H. Klinghardt in dieser zeitschrift VIII, s. 348 an meiner programmabhandlung *Wider die methodenkünstelei im neusprachlichen unterricht* ausübt, sind verschiedene behauptungen aufgestellt, welche ich nicht unwidersprochen lassen kann.

Klinghardt verlangt, dass ich den beweis hätte liefern sollen, dass solche methodenkünstelei wirklich bestände; ferner hätte ich zu zeigen gehabt, welche nachteile denn diese methodenkünstelei mit sich führe. Er behauptet, dass ich weder das eine noch das andere thue. Wenn Klinghardt die abhandlung durchliest, wird er finden, dass ich seite 3 und 4 versucht habe auseinanderzusetzen, worin die methodenkünstelei im neusprachlichen unterricht besteht. Da habe ich eine ganze anzahl der meist an und für sich guten und richtigen methodischen an-

[1] Mit genugthuung sehe ich, dass herr dir. W. seine abneigung gegen die „reform" auch sachlich zu äussern versteht. Seine besprechung meiner rede *Wissenschaft und praxis in d. neu. phil.* (*Allg. Litteraturblatt*, 1. märz 1901) ist leider gegen die „reformer" persönlich gerichtet, worüber an anderer stelle mehr. W. V.

weisungen zusammengestellt, die in ihrer gesamtheit eben das sind, was ich methodenkünstelei nenne. — Und ferner die nachteile, welche diese künstelei im gefolge hat: s. 3 steht klar und deutlich, dass der ganze unterricht bei durchführung aller dieser vorschriften ein ödes konglomerat von allem möglichen und so anstatt eine quelle der sammlung und ruhigen besinnung eine solche der verwirrung und zersplitterung für den schüler und für den lehrer eine quelle der schlimmsten ermüdung und erschöpfung werde. Und noch deutlicher s. 5, wo ich gesagt habe, dass es eine thatsache ist, die man nicht hinwegleugnen könne, dass durch die vielen wohlgemeinten methodischen forderungen eine unruhe in den neusprachlichen unterricht hineingetragen worden ist, die demselben auf die dauer nur gefährlich werden kann, die bei lehrer und schüler eine wirkliche innere freude, eine gemütvolle teilnahme an der sache selber nicht mehr recht aufkommen lässt. Die freude am können, das gefühl der sicherheit in einem bestimmten kreise von begriffen, vorstellungen und auch fertigkeiten ist bei dem schüler kaum noch zu erwarten. „Der lehrer selbst kann diese forderungen auf die dauer nicht erfüllen; das recht des wirkens der freien persönlichkeit, die unbefangene bethätigung des lehrens würde kaum noch aufkommen. — Wie mancher lehrer der neueren sprachen, der mit begeisterung an die lösung dieser methodischen fragen herangegangen ist, war nach wenigen jahren erschöpft und ermüdet und musste so an seinem eigenen leibe erfahren, dass er den ansprüchen nicht gewachsen war. Eine solche arbeit liegt aber nicht im sinne einer gesunden pädagogik.“ Mir hat hier der bekannte drastische ausdruck Münchs vorgeschwebt, der da sagte: „bald hört man von diesem, bald von jenem neuphilologen, dass er 'kaput' sei.“ Diese thatsache ist nicht zu leugnen; und ich glaube, dass viele mit mir der ansicht sind, dass eben diese methodenkünstelei die schuld an dieser bedauernswerten thatsache trägt.

Eigentümlich ist auch, das Klinghardt am ende seiner rezension das zugibt, was ich behauptet habe, nämlich dass die vollständige darstellung einer methode mit ihrer überfülle von einzelheiten in jedem falle leicht erdrückend, zerstreuend, „gekünstelt“ wirkt. Dass er dabei die methode der hochmoor- und zuckerrübenkultur mit der methode des unterrichts gleichstellt, ist mir unverständlich. Ich habe immer geglaubt, dass alle geistige bildung, dass aller unterricht stets ihrem innersten wesen nach etwas ruhiges sein müssen.

Klinghardt wirft mir vor, dass ich die im unterricht frei schaffende persönlichkeit des lehrers feiere und dann den umstand tadele, dass an den höheren schulen eine solche unmenge verschiedener schriftsteller im neusprachlichen unterricht gelesen werden; das sei charakteristisch für die wissenschaftliche zusammenhangslosigkeit in meinen ausführungen. Hat man denn je gehört, dass die lehrer des deutschen und der altklassischen sprachen, obwohl für diesen unterricht ganz

bestimmte schriftsteller vorgeschrieben sind, sich deshalb in ihrem unterricht beengt fühlen und da nicht frei schaffen können? Es ist doch für die förderung des neusprachlichen unterrichts ein grosses hemmnis, dass so vielerlei werke und schriftsteller gelesen werden; dieser umstand trägt die schuld, dass in unserem neusprachlichen unterricht bis jetzt noch keine geschlossene positive gedankenbildung vermittelt wird, wie es im lateinischen und griechischen der fall ist. Wozu denn all die arbeiten der kanon-kommission, wenn sie nicht auf das ziel hinausläuft, eine bestimmte reihe von werken festzusetzen, die gelesen werden müssen, neben anderen, die gelesen werden können? Wozu denn der beschluss des 9. neuphilologentages in Leipzig, wonach die lektüre für jede schule nach einheitlichen gesichtspunkten festzusetzen sei? Überall haben die neuphilologischen lehrer das gesunde empfinden, dass es so mit der lektüre nicht weiter gehen kann, wo man einfach nach dem blossen gesichtspunkt des interessanten die lektüre auswählt. Wenn einmal bestimmte schriftsteller bezeichnet werden, die gelesen werden, so wird auch das unsere arbeit vereinfachen und wohl auch verbessern. Gerade die kunst der schriftstellerinterpretation, durch welche die schriftsteller dem geist und gemüt der schüler nähergebracht werden sollen, scheint mir im neusprachlichen unterricht noch nicht die bedeutung erreicht zu haben, die ihr gebührt. Ich möchte also beispielsweise wünschen, dass kein schüler, der eine höhere lehranstalt realen charakters absolvirt, dieselbe verlässt, ohne z. b. Molière, Lafontaine, Thiers, Shakespeare, Byron, Dickens näher kennen gelernt zu haben. Ich erlaube mir hier die betreffende these, die ich aufgestellt habe, abzudrucken; ich bin überzeugt, dass sie wenig widerspruch finden wird:

„Die gesamte lektüre einer anstalt oder auch einer schülergeneration muss ein in sich abgeschlossenes ganzes bilden; daher sind gruppen von werken und zwar möglichst für mehrere stufen zugleich (III—IIb; IIa—Ia) aufzustellen. (Historische werke und dichtungen der klassiker.)

„Die verfügung des provinzial-schulkollegiums zu Koblenz über die auswahl der neusprachlichen lektüre (s. *Zentralblatt für die unterrichtsverwaltung in Preussen*, 1897, s. 253) und die arbeiten der kanonkommission sind als bedeutsame fortschritte auf diesem gebiete zu begrüssen; es scheint jedoch notwendig, dass bestimmte gruppen von werken amtlich als geeignet bezeichnet werden, damit die arbeit der lehrer der neueren sprachen sich auf einzelne werke konzentriren und so die geeignetsten durch gemeinsame erfahrungen im unterrichte erkannt werden. Die jetzigen anweisungen der lehrpläne sind zu allgemein."

Klinghardt macht mir ferner zum vorwurf, dass nach meinen forderungen im neusprachlichen unterricht dem gedankeninhalt des schriftstellers eine alles überwiegende bedeutung zukommen werde.

Hier hat Klinghardt übersehen, was ich s. 5 ausdrücklich gesagt habe, dass ich in meiner abhandlung darauf verzichten müsste, auf die beiden andern wichtigsten aufgaben des neusprachlichen unterrichts einzugehen, nämlich auf die erlernung der fremden sprachen bis zu einer gewissen fähigkeit des freien ausdrucks in derselben, und auf die grammatisch-logische bildung. Von der lektüre verlange ich das, was Klinghardt einführung in volkstum und landeskunde nennt. Ich habe an derselben stelle neben den beiden eben genannten wichtigsten aufgaben des neusprachlichen unterrichts noch als dritte hinzugefügt: endlich die positive bildung durch die lektüre, welche zuerst den schüler in das fremde land, in dessen anschauungen und sitten einführen und so in ihm die vorstellung erwecken soll, dass die neueren völker ein ethisches kulturganzes bilden, die ferner für ihn eine vorschule sein muss für seine ästhetische, ethische und politische bildung und ferner für sein wissenschaftliches denken. Ich glaube, dass man sich auf diese drei forderungen hin leicht einigen kann, sei man nun extremer oder gemässigter anhänger der neusprachlichen reform. —

Wenn man sich daran gewöhnte, die methode des neusprachlichen unterrichts und alle anderen fragen desselben aus weiteren, organisatorischen gesichtspunkten aufzufassen, so würden wir lehrer der neueren sprachen eine geschlossenere einheit bilden als jetzt. In erster linie kommt es doch darauf an, zu zeigen, dass der unterricht in den neueren sprachen ebenso oder vielleicht noch mehr als der altsprachliche unterricht geeignet ist, geistige kräfte zu erzeugen und zu bilden; ist das aber erreicht, so muss uns von selber die frucht in den schoss fallen, dass die schulen, welchen in erster linie der neusprachliche unterricht ihre eigenart verleiht, also die höheren schulen realen charakters (realgymnasien, oberrealschulen, realschulen) ganz radikal und ohne jede einschränkung die gleichberechtigung mit dem gymnasium erhalten. Vor dieser frage müssen in unseren tagen alle anderen zurücktreten; haben wir aber einmal den platz in der sonne, der uns gebührt, dann werden wir an manche einzelfragen gehen können, die jetzt noch beiseite liegen müssen. In verschiedenen schriften bin ich für diese gedanken eingetreten. Wenn ich dabei, wie mir Klinghardt für meinen aufsatz wider die methodenkünstelei vorwirft, allgemeine, wohl oft schön, aber auch hohl klingende sätze gebraucht haben soll, so erinnere ich ihn an das bekannte wort: wes das herz voll ist, des geht der mund über. An diese aufgabe, auch den nichtfachleuten zu zeigen, dass der neusprachliche unterricht ein so tiefer und geistbildender sein kann wie nur irgend einer, bin ich mit dem feuer der jugend herangegangen, und noch immer erfüllt sie mich mit glut und leidenschaft; und noch immer pocht mir das herz höher und schiesst mir das blut in den kopf, wenn ich sehe und höre, wie so oft selbst einflussreiche leute in unserem stande mit beleidigender geringschätzung alles betrachten, was mit dem neusprachlichen unterricht

und unseren höheren realen lehranstalten zusammenhängt. — Ich kann überdies hier ein wort für mich anführen, das Klinghardt einmal für sich in eigener sache gebraucht hat, nämlich das: „Wenn man ein programm aufstellt, dann nimmt man den mund ganz gehörig voll.“ Und das habe ich für mich, wie er für sich gethan.

Jeder lehrer der neueren sprachen wird gerne zugeben, dass wir der neusprachlichen reformbewegung mancherlei verdanken; aber darüber darf sich keiner täuschen, dass jetzt eine mächtige reaktion gegen diese bewegung vorhanden ist; das sollten auch diejenigen sich klar machen, die an der spitze der reform stehen. Ich habe oft den eindruck, als wenn sie offiziere ohne truppen seien. Daher einige man sich auf wenige grosse ziele für den neusprachlichen unterricht, die je nach der schulart verschiedene sein mögen, und überlasse die methodische kleinarbeit dem einzelnen lehrer. Vor allem meide man auf beiden seiten die extreme: wie auf der konservativen seite bei uns von dem anspruch abgelassen werden muss, dass grammatische durchbildung und erlernen der fremden sprache bloss durch schreiben und lesen und konstruiren die hauptziele unseres unterrichts seien, so müssen die reformer aufhören, die fähigkeit der freien sprachbeherrschung als das wichtigste ziel unserer arbeit hinzustellen. Das letztere aber muss wie nichts anderes zur verflachung des neusprachlichen unterrichts führen; ebenso wie die übertriebene forderung, dass man in den schulen nur solche schriftsteller lese, die gänzlich in der fremden sprache erklärt werden können. Durch diese extremen forderungen ist die reform eine ernste gefahr für die entwicklung der höheren realen lehranstalten geworden.

Die lehrer der neueren sprachen sind thatsächlich dessen, was ich methodenkünstelei genannt habe, müde; sie sehnen sich wieder nach ruhigem, ja ich darf wohl sagen, nach naivem schaffen und wirken. Es kommt ihnen auch viel weniger darauf an, die methode zu finden, nach welcher man die neueren sprachen am leichtesten lehrt und lernt, als vielmehr diejenige, nach welcher man sie in der geistbildendsten weise lehrt.

Ich glaube im vorstehenden nachgewiesen zu haben, dass die vorwürfe, wie „unlogisch“, „unwissenschaftlich“, die mir Klinghardt macht, unbegründet sind, mag immer auch die richtung, die Klinghardt für den neusprachlichen unterricht verfolgt, eine andere sein als diejenige, von der ich das heil erwarte.

Bochum. Dr. WEHRMANN.

ANTWORT.

Wehrmann verfällt in seiner „erwiderung“ von neuem in den fehler, den ich schon an seiner programmabhandlung hervorgehoben hatte: er kündigt in der überschrift die absicht an, gegnerische irrtümer

zu bekämpfen, verlässt aber in der ausführung ziemlich bald diesen gedanken, um sich unabhängig davon und mit merklich grösserer breite der entwicklung eigener gedanken zu widmen. So beschäftigen sich in seiner „erwiderung“, wenn ich recht gezählt, nur 78 zeilen (abs.[1] 1 bis 3; 4, z. 1—14; 5, z. 1—9; 9) mit der zurückweisung gewisser von mir über W.s abhandlung gefällter urteile; 107 zeilen (der rest des textes der „erwiderung“) dagegen haben die darlegung W.scher gedanken zum gegenstande, die in keinem direkten zusammenhange mit meiner rezension mehr stehen. Solches verfahren zeugt gewiss von einem guten, versöhnlichen herzen, auch von einem überquellenden drang zur belehrung anderer, was beides nur sympathisch berühren kann; aber — von einer logischen beherrschung des diskussionsgegenstandes legt es kaum zeugnis ab.

Logisch ist es auch nicht, wenn W. auf mein verlangen, er hätte den beweis liefern sollen, *dass* solche methodenkünstelei so wirklich *bestehe*, in abs. 2 damit antwortet, dass er sagt, auf s. 3 und 4 seiner abhandlung habe er auseinandergesetzt, *worin* die methodenkünstelei im neusprachlichen unterricht besteht. Die bezugnahme auf s. 3 passt gar nicht, weil W. dort nur sagt, die ansprüche der methodiker seien „überhoch“, was nicht zusammenfällt mit methodenkünstelei. Auf s. 4 aber spricht W. tadelnd auch nur von den schriftlichen arbeiten, stellt eine ganze liste verschiedener arten derselben zusammen, lässt verstehen, dass alle, oder wenigstens die meisten reformer anwendung dieser sämtlichen arbeitsformen verlangten, und nennt solche forderungen methodenkünstelei. Ja, das ist ja aber nur ein reines phantasiegebilde W.s, über welches es sich nicht verlohnt zu reden. Und beiläufig — „forderungen“ der reformer können bei anklage derselben wegen methodenkünstelei überhaupt nicht in betracht kommen, sondern nur das thatsächlich von ihnen oder der mehrzahl derselben geübte lehrverfahren. So lange aber W. nicht den nachweis liefert, wo und von wem das kritisirte lehrverfahren ausgeübt werde, ist es zeitverschwendung, seine kritik desselben zu lesen.

Mangel an logischem verständnis bekundet es auch, wenn W. in abs. 3 sagt, dass ich seine behauptung, die reformer trieben methodenkünstelei, zugäbe, indem ich davon spreche, dass eine vollständige *darstellung jedweder* methode [auf den unkundigen] erdrückend, zerstreuend, „gekünstelt“ *wirke.*

In abs. 4 behauptet W., es bestehe kein widerspruch, wenn er auf derselben seite die im unterricht frei schaffende persönlichkeit des lehrers feiere und gleichzeitig den umstand tadle, dass die neusprachlichen lehrer sich frei ihre lektüre wählen dürfen und dabei eine grosse mannigfaltigkeit in der wahl zu trage tritt. Nun, findet W. hierin

---

[1] Ich zitire nach absätzen, indem ich die von W. hier aus seiner abhandlung nochmals abgedruckte these mit zu absatz 4 rechne.

wirklich keinen widerspruch, so — ist es wohl besser, dass ich lieber über andere dinge mit ihm spreche, z. b. über seine bezugnahme auf die lehrer des deutschen und der alten sprachen. Sieht er thatsächlich nicht, dass diese kollegen in einer ganz andern lage sind als die neusprachlehrer? Aus der klassischen litteratur sind nur so wenig reste erhalten geblieben, dass von einer sehr verschiedenartig zu treffenden auswahl für die schule gar nicht die rede sein kann. Und der muttersprachliche unterricht hat in allen ländern auf den oberen stufen die aufgabe, den schüler mit den ersten dichtern der nation vertraut zu machen: welches aber diese sind, darüber ist eine meinungsverschiedenheit nicht wohl möglich. Für den fremd-(neu-)sprachlichen unterricht dagegen bildet der litterarische gesichtspunkt nur einen unter mehreren andern.

Auch der von W. in abs. 5 erhobene einwand ist unberechtigt. Wenn er bei der bekämpfung der methodenkünstelei, die der titel erwarten lässt, aussprachebehandlung und schriftliche arbeiten der reformer kurz (2 s.) abthut, um sich dafür um so breiter (5 s.) mit der frage von der lektüre zu beschäftigen und hier ausschliesslich nur vom gedankeninhalt der schriftsteller zu reden, so kann er ja gar nicht deutlicher zeigen, dass er diesem eine überwiegende bedeutung beilegt. Andernfalls hätte er es wohl für der mühe wert finden müssen, auch den sachinhalt und die frage von der sprachaneignung in betracht zu ziehen und die methodenkünstler auch auf diesen gebieten zu bekämpfen.

„Unwissenschaftlich“ habe ich W.s abhandlung darum genannt, einmal weil er durchweg seiner erörterung nur *behauptungen* zu grunde legt, nicht *thatsächlichen nachweis*, und zweitens weil es seiner darstellung in auffallendem masse an ordnung gebricht.

Stilistisch bemerke ich noch, dass man an einer abhandlung nicht „rezension ausübt“ (abs. 1), sondern „kritik übt“. —

Soweit meine „antwort“. Zur frage der lektüremannigfaltigkeit muss ich gestehn, dass ich keinen grossen schaden darin finden kann, wenn wir aus der fülle einer modernen litteratur recht verschiedenartiges herausgreifen, vorausgesetzt nur, dass für jeden gewählten schriftsteller gute didaktische, pädagogische und kulturelle gründe sprechen.

Wenn sodann W. in dem nicht der „erwiderung“ gewidmeten teile seiner obigen äusserung von einer „mächtigen reaktion gegen die reformbewegung“ spricht, so mögen ihn ja vielleicht wahrnehmungen in seiner engeren und engsten umgebung hierzu berechtigen. Wer aber mit seinem blick auch die entwicklung in Frankreich, England und den drei skandinavischen staaten umfasst, der weiss, dass von einer ernstlichen reaktion nicht die rede sein kann. Die *politique mondiale* der kulturstaaten und der zukünftige charakter des neusprachlichen unterrichts stehen in engster verbindung zu einander.

Rendsburg (Holstein). H. KLINGHARDT.

ZUR KLÄRUNG.

Herr dr. Konrad Meier spricht s. 619f. des vorigen bandes seine missbilligung des urteils aus, das ich in den *Jahresberichten über das höhere schulwesen* XIV über die von ihm und herrn dr. Bruno Assmann verfassten *Hilfsbücher für den unterricht in der englischen sprache* abgegeben. Meine bemerkungen zeigen ihm, dass ich seine grammatik völlig missverstanden habe. Ich aber habe guten grund zu fürchten, dass durch die von herrn dr. Meier ausgehobenen stellen meines berichts die leser seiner *Entgegnung* von dem, was ich geschrieben, ein recht unklares bild erhalten. Darum ein kurzes wort zur klärung.

Herr dr. M. bezeichnet sein werk als eine *schulgrammatik*, und als solche ist es von mir beurteilt worden. In voller übereinstimmung mit der seitens der reform immer wieder nachdrücklich betonten forderung einer beschränkung des grammatischen stoffes auf das wesentliche habe ich die gewaltige fülle des gebotenen getadelt und mit dem von herrn dr. M. missverstandenen satze, man werde nie vergeblich eine grammatische erscheinung in dem buche suchen, nichts weniger als ein lob aussprechen wollen. Ich schrieb: „Dabei werden die abgelegensten einzelheiten, die auf der schule nichts zu thun haben, vorgebracht: *drone—bee; milter—spawner; fox—vixen; a leash; progress—progresses* (rundreisen); *dogmas, termini* (kopfstationen), *grounds* (kaffeesatz), *paperhangings* mögen dies aus dem kapitel vom substantiv erhärten. Man sieht, die forderung: beschränkung des grammatischen stoffes erkennt dr. Meier nicht als einen grundsatz der reform an.“ Und auch heute noch kann ich mir den oben s. 620 aufgestellten satz nicht aneignen, dass in der grammatik zu scheiden sei zwischen einem stoff, der *nur zur kenntnis* des schülers zu bringen ist, und dem, den er *sich aneignen*, den er *kennen* muss. Vielmehr halte ich es für richtig, dass der lehrer seinen schülern nur das als grammatischen lehrstoff übermittelt, was er nach reiflicher erwägung als notwendig und wesentlich erkannt hat; die scheidung: „dies *müsst* ihr wissen“ und „davon *könnt* ihr kenntnis nehmen (es schadet aber nichts, wenn ihr es vergesst)“ schliesst eine unerfreuliche unsicherheit, eine halbheit in sich, die einer gesunden pädagogik fern liegen muss.

Freilich belehrt mich herr dr. M., dass aus den *reihen unserer schüler die lehrer der neueren sprachen hervorgehen*, und dass man sie deshalb schon früh mit einer gründlichen, wissenschaftlichen grammatik bewaffnen muss, mit der sie nach und nach vertraut werden. Ich meine, dass die lehrer der neueren sprachen aus den *reihen der studenten* hervorgehen, dass in akademischen vorlesungen die titel der gründlichen, wissenschaftlichen werke übermittelt werden, mit denen sich der junge neusprachler vertraut machen muss, und dass der ansehnliche prozentsatz unserer schüler, der nicht neuere sprachen studirt, sondern einen anderen lebensberuf erwählt, der *gründlichen, wissenschaftlichen*

grammatik auf der schule nicht bedarf. Herrn dr. M.s ansicht erinnert mich lebhaft an meine eigene schulzeit, wo wir den Zumpt und den Buttmann mit uns „herumschleppen“ und mit bleistift hier und da anstreichen mussten, was zu lernen war. Der altsprachliche unterricht mutet das heut unsern gymnasiasten nicht mehr zu; es wäre bedauerlich, wenn der neusprachliche in die alte manier verfiele.

Ich habe ferner den satz als *anfechtbar* bezeichnet, auf dem die *hilfsbücher* aufgebaut sind: dass schüler, mit denen die muttersprache und eine fremdsprache nach analytischer methode betrieben worden sind, mit der zweiten fremdsprache auf synthetischem wege bekannt gemacht werden müssen. Auch heute, nachdem ich herrn dr. M.s entgegnung wiederholt gelesen, urteile ich ebenso. Und anfechtbar wird der satz für alle diejenigen sein, die es für unnötig oder gar gefährlich halten, mit der methode der spracherlernung auf der schule zu wechseln. Ich leugne nicht, dass ein solcher wechsel auf wenige begabte schüler erspriesslich wirken, ihre geistige regsamkeit fördern kann, behaupte aber auch, dass diese schüler leider die minderzahl bilden, und dass sich der unterrichtsbetrieb nach dem durchschnitt richten muss. Dem durchschnittsschüler erwächst aber eine verwirrende schwierigkeit, wenn er das englische auf andere weise erlernen soll als früher oder gleichzeitig das französische. Dass man sich beim betrieb der zweiten oder dritten fremdsprache zu nutze macht, was bei der ersten an sachlichen und grammatischen begriffen erworben wurde, ist so selbstverständlich, dass herr dr. M. davon nicht so viel aufhebens hätte machen sollen.

Berlin. H. Löschhorn.

NEUERE SPRACHEN IN ENGLAND.

Eine längere zuschrift unter dem titel *Means of encouraging the study of modern languages* von „*Sapere aude*“ druckt die redaktion der *Times* in der nummer vom 26. dezember v. j. und kommt an einer andern stelle der nummer auf diesen artikel zurück. „*Sapere aude*“ empfiehlt einen stärkeren betrieb der neueren sprachen, erstens wegen ihres inneren wertes als bildungsmittel (man freut sich, diesen grund doch wieder einmal an erster stelle zu sehen) und zweitens wegen ihrer wichtigkeit im modernen kampf ums dasein. Er appellirt an die universitäten, weil sie als vorbild gelten und grossenteils die lehrer der zukunft zu liefern haben. Die redaktion der *Times* pflichtet den ausführungen ihres korrespondenten völlig bei und verspricht sich eine bedeutende hebung des neusprachlichen unterrichts, wenn man sich zu einer verbindung z. b. von franzosen, welche die französische aussprache, und von engländern, welche das französische lehren, entschliessen wollte. W. V.

Die *Times* vom 14. januar 1901 veröffentlichen eine zuschrift von H. W. Eve, in welcher dargelegt wird, mit welch ärmlichen erfolgen in England heutzutage latein und griechisch gelernt wird, und dass es für junge engländer besser sei, französisch und deutsch geläufig lesen, als mit allerlei beihilfen eine seite aus Zäsar mühsam vorbereiten zu können. Er schlägt daher vor, im lateinischen nur die elemente zu lehren, es also der hauptsache nach abzuschaffen und durch französisch und deutsch zu ersetzen.

In derselben nummer ergreift H. M. Almond zu gunsten der neueren sprachen das wort und schlägt vor, die schüler auf je ein halb jahr zur erlernung der sprache in die betreffenden länder zu senden.

Wiesbaden. H. P. JUNKER.

ZUR PREUSSISCHEN SCHULREFORM.

Durch den im *Reichsanzeiger* vom 28. februar 1901 veröffentlichten erlass ist den abiturienten wie des gymnasiums so auch des realgymnasiums *und der oberrealschule* die philosophische fakultät in allen ihren disziplinen geöffnet, damit also zugleich der dritte der auf dem neuphilologentag in Leipzig (pfingsten 1900) vorgetragenen und von der versammlung gutgeheissenen wünsche (*N. Spr.* VIII, s. 130) erfüllt. Die unentbehrlichen lateinkenntnisse sollen die neuphilologischen kandidaten in der prüfung für das höhere lehramt nachweisen.[1]

Wenn wir diese abschlagszahlung in der berechtigungsfrage mit dank und genugthuung hinnehmen, so sehen wir mit bedauern, dass die „fortführung der schulreform“ durch die revision der lehrpläne in einer, wenn auch „geringfügigen“, *vermehrung* der unterrichtsstunden besteht. Schade um die 65000 mark, die als mehrbedarf *hierfür* in den etat eingestellt worden sind! W. V.

QUOI STATT *CE QUI*.

In nr. 10 vom VIII. band, februar d. j., der *N. Spr.*, s. 628, *Seltenere syntakt. erscheinungen,* 1. *Quoi* statt *ce qui,* scheint mir — obgleich ich die bez. nr. der *Revue de Paris* nicht zur hand habe — eine irrtümliche auffassung des einsenders vorzuliegen. Das *je ne sais quoi* ist als einheitlicher ausdruck zu fassen (wie er auch mit *un* vorkommt: *un je ne sais quoi,* „ein gewisses etwas“, und wie er sich s. 629

---

[1] Dem bedürfnis der oberrealschulabiturienten kommt herr prof. Stengel in Greifswald in dankenswerter weise sofort durch eine vorlesung entgegen, die im laufe zweier semester (sommer 1901 und winter 1901/2) in das studium des lateinischen einführen wird.

unter 7 in dem da befindlichen zitat der *Revue de Paris* findet: *celui-ci, jeune encore, avec ce je ne sais quoi d'assuré* etc.). Es ist jene erste stelle zu übersetzen: „es scheint mir, dass — ich weiss nicht was = ein gewisses etwas — in meinem innern zerrissen ist" (nicht aber: „es scheint mir, dass *ich* nicht weiss, was in meinem innern zerrissen ist").

Grimma. PAUL SCHMID.

OATS = WATTS.[1]

With regard to the pronunciation of *oats* as *watts* as stated in *Die Neueren Sprachen*, band VIII, heft 9, jan. 1901, to be a West-English phenomenon, I venture to draw your attention to the fact that the same pronunciation is heard in Berkshire. According to this it would not be something exclusively West-English.

Amsterdam. G. LELY.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Unterzeichnete glaubt vielseitigen wünschen entgegenzukommen, wenn sie auf eine billige pension für damen aufmerksam macht, die sich zum studium der französischen sprache in Paris aufhalten wollen. Mademoiselle Toubeau hat 19 rue de Vienne, in dem ruhigen Quartier de l'Europe, in der nähe des für alle omnibusverbindungen so günstigen bahnhofs St-Lazare, ein heim für damen gegründet. Preis: ein einzelnes zimmer 140 frcs. (35 frcs. pro woche), ein geteiltes zimmer 110 frcs. (28 frcs. pro woche). Mlle Toubeau, geprüfte lehrerin, sorgt für französischen unterricht und konversation und hat zu konversationszwecken allabendlich eine liebenswürdige gebildete französin engagirt. Von der guten verpflegung und dem behaglichen geist des hauses konnte sich unterzeichnete gelegentlich eines zweimonatlichen aufenthaltes daselbst persönlich überzeugen.

Meissen. ANNA BRUNNEMANN.

* * *

Wir bitten, freundlichst zu beachten, dass wir nur solche adressen mitteilen können, die uns von dritter seite unter nennung des eigenen namens empfohlen sind. *D. red.*

---

[1] An die red. der *N. Spr.* gerichtete zuschrift. Nach den in Ellis' *classified word list* (*E. E. P.* V, *passim*) für die mundarten gegebenen nachweisen erstreckt sich der *w*-vorschlag vor ae. *â* wenigstens in *one* (ae. *ân*), wie es scheint, über den ganzen südwesten und mehr als das westliche mittelland. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. MAI 1901. Heft 2.

DER BETRIEB DER NEUEREN SPRACHEN SEIT 1890.

Vorbemerkung der redaktion. Die nachstehende äusserung ist die von herrn geh. regirungsrat universitätsprofessor dr. Münch in Berlin dem kgl. preussischen unterrichtsministerium im märz 1900 erstattete antwort auf die frage:

Welche fortschritte in dem betriebe der neueren sprachen auf den höheren schulen und den universitäten sind seit der schulkonferenz vom jahre 1890 gemacht und was ist noch weiter für hebung neusprachlicher kenntnisse und fertigkeiten zu erstreben:
a) auf höheren schulen,
b) auf universitäten und sonstigen hochschulen,
c) als vorbedingung für die anstellung bestimmter beamtenkategorien?

Es gereicht uns zur grössten genugthuung, diese hochbedeutsame denkschrift des von allen fachgenossen hochgeschätzten verfassers hier wiedergeben zu dürfen.

*

I. Die thatsächliche entwicklung seit 1890.

A. Amtliche massnahmen.

1. Durch die vom kultusministerium unter dem 6. januar 1892 erlassenen „lehrpläne und lehraufgaben für höhere schulen", denen die zielbestimmungen der gleichzeitig erlassenen „ordnung der reifeprüfungen und der abschlussprüfungen" entsprechen, ist der schulbetrieb der neueren sprachen grundsätzlich in folgenden punkten abgeändert worden:

a) *Übung* im *praktischen*, insbesondere auch *mündlichen gebrauch* der sprache ist für alle schularten als ziel aufgenommen. Die übung im sprechen soll überall im ersten jahre der spracherlernung beginnen; sie soll weiterhin nicht bloss in keiner klasse, sondern in keiner stunde (mit gewissen natürlichen ausnahmen) unterbleiben; bestimmte didaktische mittel sollen die hörfähigkeit der schüler entwickeln; einer wirklich richtigen aussprache wird von anfang an gebührender wert beigemessen, gut betontes lesen gefordert; der fest anzueignende wort- und phrasenschatz soll auch dem täglichen verkehr entnommen werden; die wahl der lektüre bestimmt sich teilweise im hinblick auf dieses ziel. Ausdrücklich ist auch den gymnasien das ziel der praktischen sprechübung mit gesetzt. Der von der humanistischen linie her überkommene und ziemlich unfruchtbare weg der zusammenhängenden vorträge statt der natürlichen dialogischen sprechübung ist grundsätzlich verlassen.

b) Um den *freien schriftlichen gebrauch* der sprache wenigstens an reallehranstalten anzubahnen, wird der — schon früher vorgeschriebene — aufsatz der obersten stufe allmählich vorbereitet durch nachahmungen, umgestaltungen, inhaltsangaben, kurz kleinere freie arbeiten schon in früheren klassen. Ausdrücklich sind briefe mit aufgenommen. An oberrealschulen ist das technische gebiet mit einzuschliessen.

c) Durch die lektüre, in der die prosa und selbstverständlich die neuere zeit durchaus überwiegen muss, und die sich auch auf beschreibendes erstreckt, soll zugleich *bekanntschaft mit dem leben*, den *sitten*, *gebräuchen*, den *wichtigsten geistesbestrebungen* der *fremden nationen* gewonnen werden.

d) Zu diesen *didaktischen* bestimmungen, die teils in den lehr- oder prüfungszielen und teils in den beigegebenen „methodischen bemerkungen“ enthalten sind, teils auch sich aus dem zusammenhang verstehen, kommen nun als *organisatorische neuerungen* von 1892 hinzu namentlich die einführung (wahlfreien) *englischen* unterrichts in den drei oberklassen der *gymnasien*, eine gewisse *verdichtung* des *französischen* unterrichts an den lateintreibenden anstalten durch zurückdrängen des beginnes desselben nach quarta (statt quinta)

mit erhöhter stundenzahl in diesen und den nächsten klassen.

2. Im zusammenhang mit der durch die schulkonferenz von 1890 erfolgten klärung der ziele steht es auch und kann darum hier angeführt werden, dass die *zahl derjenigen lehranstalten*, an denen die *neueren sprachen* eine breitere stellung einnehmen, und entsprechend die *der schüler*, für welche die erlernung dieser sprachen einer der wichtigsten faktoren ihrer bildung ist, bekanntlich nicht unerheblich *zugenommen* hat (allerdings in den verschiedenen teilen der monarchie in sehr ungleichem masse, in dem ganzen östlichen teile bis jetzt verhältnismässig wenig).

3. Zur erhöhung der sprachbeherrschung bei den *fachlehrern* ist die einrichtung von *ferienkursen* erfolgt. Dieselben sind in Berlin regelmässig in jedem jahre (abwechselnd für die französische und die englische sprache), ausserdem mehr vereinzelt in Frankfurt a. M., Köln, Bonn, Göttingen, und in anderer form auch in Greifswald und Marburg abgehalten worden. Meist nahmen etwa 40 lehrer (aus mehreren provinzen zusammen) an einem kursus teil. Die regelmässigsten bestandteile der kurse bildeten vorträge von franzosen und engländern in ihrer sprache, auch deklamationen einschliessend, und ihnen gegenüber sprechübungen in verschiedenen, von ausländern geleiteten zirkeln. Doch traten daneben auch einerseits didaktische anregungen und verhandlungen, andererseits wissenschaftliche vorträge.

4. Während früher der französische unterricht an vielen gymnasien durch lehrer erteilt wurde, die eine eigentliche und genügende fachausbildung dafür nicht besassen, ist namentlich seit hinzufügung des englischen, aber auch aus anlass der neuen zielforderungen der lehrpläne von 1892, auf die *gewinnung wirklicher fachlehrer* ernstlicher bedacht genommen worden und immerhin an einer anzahl von gymnasialen lehranstalten eine entsprechende änderung in der zusammensetzung des lehrerkollegiums erfolgt. Dass die mit grösserer freiheit in der wahl ihrer lehrer ausgestatteten schulen *städtischen* patronats in derselben zeit sich thunlichst solche fachlehrer sicherten, die einen längeren *aufenthalt im auslande aufzuweisen* hatten, kann hinzugefügt werden.

5. Um allmählich einer anzahl von lehrern einen derartigen längeren besuch des auslandes zu ermöglichen, wurde in dem *staatlichen* etat ein jährlicher betrag von 6000 m. angesetzt, aus welchem sechs bildungsfähigen lehrern je ein *reisestipendium* von 1000 m. für ein halbes jahr bewilligt wird. Über die verwendung dieser zeit muss selbstverständlich in einem bericht rechenschaft abgelegt werden. Erhöhung des betrags ist inzwischen erfolgt und steht noch weiter bevor.

6. Zu einem derartigen studienaufenthalt im auslande ist auch den kandidaten des faches durch die bestimmung anregung gegeben, dass ihnen (nach angemessener ableistung des seminarjahrs) ein *solcher aufenthalt* von einem halben jahre *auf das probejahr angerechnet* werden kann.

7. Endlich verändert die neue *prüfungsordnung für das höhere lehramt* (vom 12. september 1898) die studienziele der neuphilologen einigermassen in dem sinne, dass neben dem geschichtlichen und theoretischen studium die sprach*beherrschung*, die kenntnis auch der *neueren litteratur* und der fremdnationalen *kultur* zu grösserer würdigung kommt. Für minder eingehende kenntnisse auf dem gebiet der geschichtlichen entwickelung der sprache kann — wie ausdrücklich bestimmt ist — eine besonders tüchtige kenntnis der neueren litteratur nebst hervorragender beherrschung der gegenwärtigen sprache ausgleichend eintreten.

B. Geistige bewegung unter den fachlehrern.

1. Wie schon vor dem erlass der neuen lehrpläne (etwa seit 1882) unter den fachlehrern die frage der fruchtbarsten methode lebhaft und namentlich auch litterarisch erörtert wurde, so ist die neue normirung des unterrichts durch die genannten lehrpläne naturgemäss anlass geworden zu weiteren und noch *lebhafteren methodischen verhandlungen und versuchen*. In broschüren und aufsätzen, fachkonferenzen und vereinen sind die fragen der unterrichtsmethode mit grösserem eifer behandelt und namentlich auch die einzelfragen ernstlicher erörtert worden, als wohl je zuvor. Im allgemeinen hat diejenige strömung sehr an stärke gewonnen, welche möglichste lebendigkeit des unterrichts und des zu erzielenden könnens

anstrebt, die früher einseitig vorwiegenden übungen des übersetzens und der grammatischen erkenntnis mehr hinter den unmittelbaren verkehr mit und in der sprache zurücktreten lassen will, auch auf möglichste korrektheit der aussprache nebst entwicklung der hörfähigkeit grossen wert legt, wie dies letztere auch den lehrplänen von 1892 entspricht.

2. Gleichzeitig ist eine fülle von *neuen lehrmitteln* geschaffen worden, alle bestimmt, den neuerdings gewonnenen zielen auf irgend einer linie zu dienen. So sind es denn statt systematischer vokabularien und schematischer phraseologien, statt möglichst gründlicher sprachlehren, statt breit kommentirter klassikerausgaben oder auch klassischer anthologien jetzt vielmehr vorwiegend praktische lesebücher zur einführung in den wortschatz des wirklichen lebens, theoretisch knapp gehaltene lehrbücher mit vielseitigen übungen, lesestoffe aus der modernen, auch erzählenden, beschreibenden oder kulturgeschichtlichen litteratur, die herausgegeben werden. Besondere hilfsmittel von neuer erfindung, wie lauttafeln anf phonetischer grundlage, pläne und bilder der hauptstädte u. a. kommen hinzu.

3. Die rasch weitergeführte entwicklung der *wissenschaft der phonetik* auf exakt physiologischer grundlage hat auch den praktischen aufgaben der schule einen wertvollen boden gegeben. Doch auch ausserdem hat sich an den *universitäten* immerhin eine *gewisse wandlung* insofern vollzogen, als wenigstens ein teil der dozenten dem *modernen* teile ihres gebietes und den lebendigen aufgaben des unterrichts jetzt ein grösseres interesse entgegenbringt als ehedem und infolgedessen auch den studirenden zu vielseitigerer ausbildung behilflich sein will. Die periode des blossen verweilens beim altfranzösischen, provenzalischen oder angelsächsischen, bei historischer grammatik und texten der mittelalterlichen periode ist wenigstens grundsätzlich überwunden.

4. Unter den lehrern der schulen selbst sind *einzelne persönlichkeiten* von besonderem talente und grosser begeisterung für die neuen aufgaben des sprachunterrichts hervorgetreten, deren didaktische erfindungsgabe und deren *technisches vorbild* für viele andere, die mit ihnen in berührung kamen,

fruchtbar geworden ist. Das gilt wohl am meisten von dem direktor Walter an der musterschule in Frankfurt a. M., der auch im auslande als genialer lehrer grosses ansehen geniesst, wie denn überhaupt die methodische bewegung sich gleichzeitig und fast gleichartig in den verschiedenen ländern gebildet hat und die bestrebungen draussen auf die im inlande anregend zurückwirken.

5. An zahlreichen orten sind *vereine neusprachlicher lehrer* zu gegenseitiger förderung und weiterbildung entstanden. Die oben erwähnten, amtlich eingerichteten ferienkurse, welche ihrerseits immer nur kurze zeit (10 bis 14 tage) dauerten, haben teilweise ergänzung gefunden. So werden in Berlin während des winters regelmässig wöchentlich abendvorträge von ausländern in der aula des Friedrich-Wilhelms-gymnasiums gehalten. Anderswo finden ähnliche vorträge in den neuphilologischen vereinen statt. Endlich zeigen die alle zwei jahre abgehaltenen „allgemeinen deutschen *neuphilologentage*“, sowie auch die thätigkeit der besonderen *sektionen* auf der allgemeinen deutschen philologenversammlung das gestiegene interesse der fachvertreter an ihren theoretischen und praktischen aufgaben.

6. Die zahl der fälle, in welchen schon im amte befindliche *lehrer* sich zur ergänzung ihres könnens zu einem mehrwöchentlichen aufenthalt *ins ausland* begeben haben, hat sichtlich zugenommen.

C. Gebliebene mängel und unvollkommenheiten.

1. Die im obigen erwähnte *methodische bewegung* hat noch keineswegs zur herrschaft gleichartiger, klarer anschauungen geführt. Die forderungen der „reform“ im engeren sinne stossen noch auf eine starke konservative *opposition*, die freilich nicht so häufig bestimmt formulirt und öffentlich vertreten wird, als sie thatsächlich in der form der *passivität* wirksam ist. Eine vermittelnde richtung (wie sie übrigens grundsätzlich auch durch die amtlichen lehrpläne vertreten wird) hat hier wie überall den nachteil, keine rechte treibende kraft zu üben, kommt auch wohl in gefahr, über dem streben nach verbindung der verschiedenen ziele überhaupt nichts volles zu erreichen.

2. In der produktion *neuer lehrmittel* kann *überhastung* nicht verkannt werden, wobei der geschäftliche wettbewerb der verleger naturgemäss sehr beteiligt ist. Diese fülle ist für den fachlehrer verwirrend, bereitet mancherlei methodische unsicherheit und veranlasst zu manchen pädagogischen verfehlungen. Während gewisse naturen jedem neuen allzuleicht lauter vorzüge abgewinnen, verlieren andere überhaupt die bereitwilligkeit, sich um neues zu kümmern. In der auswahl der lektüre ist eine besondere unsicherheit eingetreten, und auch die langsam fortschreitende arbeit eines seit jahren thätigen grossen ausschusses zur feststellung der zweifellos pädagogisch wie sachlich geeigneten schriftwerke dürfte die meinungsverschiedenheiten und offenen fragen nicht endgültig beseitigen.

3. Das anstreben einer praktischen sprach*beherrschung* neben oder auch vor und über einem theoretischen verständnis ergibt naturgemäss die *gefahr einer blossen äusseren abrichtung*, eines geistlosen betriebs, einer nicht wirklich bildenden einwirkung, und diese gefahr wird nur überwunden durch lehrer, die eben überhaupt geist haben, oder andernfalls nur durch eine allmählich sich verbreitende nachahmung solcher überlegenen und erfinderischen persönlichkeiten. Ein ziemlich mechanischer betrieb hat sich denn auch thatsächlich nicht selten eingestellt und hat dem vertrauen auf den wert der neuen unterrichtstendenzen nur schädlich werden können.

4. Aber auch abgesehen von dieser formalen oder psychologischen schwierigkeit ist durch die sich so unscheinbar darstellende aufgabe praktischer sprachübung, mit der doch theoretische klarheit verbunden bleiben soll, und durch das ziel der einführung in das so vielverzweigte fremdnationale kulturleben ein *gesamtziel von so ausserordentlichem umfang* und so grosser schwierigkeit gegeben, dass eine meist nur sehr lückenhafte oder nur primitive verwirklichung nicht wunder nehmen kann.

5. Dabei leidet die ungewöhnliche elastizität, deren die *fachlehrer* bedürfen, sofern sie überhaupt vorhanden ist, unter dem druck der hier besonders *aufreibenden* und im allgemeinen viel zu umfassenden amtsarbeit. Auch die guten lehrer können

kaum der gefahr entgehen, von der erreichten höhe ihres könnens *in der schulsphäre* mit ihrer unaufhörlichen mühsal und der ewigen stümperei der schüler *abwärts zu sinken*, wie ja auch rein körperlich ein ansehnlicher bruchteil dieser lehrer sich aufreibt oder doch schaden nimmt. Und wenn immerhin oben der häufiger gewordenen freiwilligen reisen ins ausland zur auffrischung des könnens gedacht wurde, so haben doch *verhältnismässig* immer nur wenigen ihre verhältnisse dies ermöglicht.

6. Indessen auch durch die *schulverwaltung selbst* hat die wünschenswerte weiterentwicklung des unterrichts *hemmungen* in mehr als einem sinne erfahren. Zur ableistung des seminarjahres sind die kandidaten keineswegs immer solchen anstalten überwiesen worden, an welchen ihnen eine wertvolle fachliche einführung zu teil werden konnte (was freilich auch nicht immer möglich gewesen wäre). Ausserdem haben offenbar manche direktoren und wohl auch provinzialschulräte die durchführung freierer versuche aus methodischer *ängstlichkeit* erschwert oder verwehrt. Endlich enthalten auch die amtlichen bestimmungen einiges *unfertige oder verfehlte*, dessen beseitigung bis jetzt vergeblich erhofft wurde. So ist als *prüfungsleistung für gymnasien* eine schriftliche übersetzung aus dem französischen angesetzt, während der gesamte unterricht vor allem auf eine gewisse mündliche sprachbeherrschung gerichtet sein soll. Nunmehr nötigt die prüfungsforderung, die ohnehin so kärgliche zeit grossenteils auf vorübungen zu verwenden, denen bildender wert kaum innewohnt. Ähnliche kritik fordern einige andere punkte der bestimmungen heraus.

7. Die besetzung sämtlicher lehrerstellen für die neueren sprachen mit *wirklichen fachleuten* ist noch *keineswegs an allen schulen* durchgeführt.

8. Trotz der oben erwähnten günstigeren organisation des universitätsunterrichts stellen sich der wirklich zulänglichen *ausbildung der studirenden* der neueren sprachen andauernd beträchtliche *hindernisse* entgegen. Die von der höheren schule mitgebrachten *vorkenntnisse* reichen oft für den beginn des wirklichen studiums nicht aus. Das englische z. b. hier überhaupt erst beginnen zu müssen (was der fall der

meisten gymnasial-abiturienten ist), oder eine verkehrte gewöhnung für die aussprache mitzubringen (was noch immer sehr häufig vorkommt), das und anderes bedeutet namentlich deshalb einen so misslichen zustand, weil der *gesamtumfang* des neusprachlichen studiengebiets (bei der langen und verwickelten geschichte dieser sprachen, dem ungeheuren wortschatz, den überaus reichen litteraturen) ohnehin nur unter günstigen vorbedingungen erfolg gestattet. Die geschickte verteilung von zeit und kraft an alle einzelnen zweige kann schwer erwartet werden bei studirenden, die weder durch studienpläne noch durch eine feste überlieferung geleitet werden; über der geistig anregenden theoretischen seite versäumen sie leicht die praktische der unablässigen übung; nicht selten nimmt die doktorarbeit die gesamte kraft des studirenden ein volles jahr lang gefangen. Sehr zahlreichen einzelnen wird frische und beweglichkeit benommen durch die notwendigkeit, nebenbei ihren unterhalt zu erwerben.

9. Unmöglich kann auch der regelmässige *universitäts-unterricht* nach allen seiten zugleich das wünschenswerte bieten, so lange diese grossen gesamtgebiete (das romanische bezw. das englische) nur *höchstens durch je einen lehrstuhl* vertreten sind und eine grössere zahl von privatdozenten sich angesichts der so überaus ungünstigen aussichten nicht bilden kann. Auch genügt das *system der lektoren* — so wie es in ganz anderen zeiten und verhältnissen entstanden ist — gegenwärtig *nicht entfernt mehr* den praktischen bedürfnissen der studirenden.

II. Die wünschenswerten weiteren massnahmen.

Im vorhergehenden ist an mehreren punkten schon angedeutet, was von weiteren massnahmen zur hebung der neusprachlichen ausbildung ins auge zu fassen sei. Diese punkte sind jedoch zum teil nur von untergeordneter art, und wenn die zeitgemässen ziele wirklich erreicht werden sollen, so müssen weitergehende vorschläge angeschlossen werden.

1. a) Was die *höheren schulen* betrifft, so bedarf zunächst die geltende prüfungsordnung der oben unter I, C, 6 angedeuteten *änderung* ihrer *bestimmungen* über die *reifeprüfung*

am gymnasium, wo eine mündliche prüfung im französischen viel richtiger wäre als eine schriftliche übersetzung in die muttersprache (die namentlich bei der gestattung eines wörterbuchs und reichlicher zeit gar keinen erweis des könnens in der fremden sprache bedeutet). Ob auch an einigen anderen punkten die einzelnen bestimmungen der lehrpläne und der prüfungsordnung zu revidiren wären, würde einer spezialberatung vorzubehalten sein. In betracht käme z. b. die zulassung einer kleinen freien arbeit in der abschlussprüfung statt einer übersetzung.

b) Jedenfalls aber sollte die *handhabung der verordnungen* nicht mit engherzigkeit erfolgen. Denjenigen fachlehrern, welche, von eifer für ihre sache erfüllt, auf neuen wegen unter grosser selbstaufopferung vollere ergebnisse erstreben, sollte möglichste *freiheit der bewegung* gelassen werden, denn erst die durchgeführten versuche können ergeben, welche linie für die zukunft zur schätzbarsten norm werden kann; durch blossen meinungskampf wird kein ergebnis gewonnen und durch zurückdrängen und unterdrücken freierer versuche kein gesundes.

c) Während es für jetzt ganz ausgeschlossen bleiben muss, das *englische am gymnasium* etwa zum pflichtfach zu machen, kann doch zur *festeren einfügung* dieser sprache in den bildungsplan wohl noch etliches geschehen. Jedenfalls muss es als ein unerfreulicher zustand betrachtet werden, wenn an gewissen gymnasien die freiwillige teilnahme am englischen verschwindend geblieben ist, und es bedürfte hier der rechten *anregung und aufklärung*. (Sollte eines tages das griechische zu einem wahlfreien fache werden, so müssten natürlich dem zum ersatz bestimmten englischen sehr ernstliche lehrziele gestellt werden.)

d) Der ersatz der noch vorhandenen nicht fachlich ausgebildeten *lehrer* für die neueren sprachen durch *fachleute* muss mit allem ernste durchgeführt werden. Sofern der zudrang zu diesem fache sich nicht von selbst hinlänglich hebt, bedarf es besonderer mittel, um dazu stärker anzuregen (worüber weiter unten zu reden ist).

e) Die anrechnung eines vollständig *im auslande verbrachten*

jahres für das probejahr (nicht bloss eines semesters für die hälfte desselben) sollte bei allen denjenigen kandidaten regel sein, die im seminarjahr sich pädagogisch hinlänglich bewährt haben, was doch sehr oft ausgesprochen werden kann. Ob während dieses jahres geradezu auch eine unterrichtliche thätigkeit im auslande bezw. der nachweis darüber gefordert werden soll, sei dahingestellt.

f) Die *lehrer-fortbildungskurse* (die übrigens keineswegs schlechthin ferienkurse zu sein brauchten, da die sehr angestrengten lehrer in den ferien vielmehr erholung brauchen als neue, konzentrirte anstrengung) lassen sich nicht bloss *vermehren*, sondern auch noch nützlicher *ausgestalten*, und es bedürfte hierzu nur der erhöhung der aufzuwendenden geldmittel um einen mässigen betrag.

Als *ergänzung* dieser einrichtung könnten wenigstens an grösseren orten mit mehreren höheren schulen fortlaufende serien von ausländervorträgen ins leben gerufen werden und damit auch offiziell eingerichtete gelegenheit zu sprachlicher übung sich verbinden, so dass also neben die rasch vorübergehenden eine art von *dauerkursen* träte.

g) Die höhe der für lehrer behufs halbjährigen *besuchs des auslandes* bestimmten *stipendiensummen* bedarf einer *bedeutenden steigerung* bezw. vervielfältigung. Die praktische bedeutung dieser sache in ihrem seitherigen masse war verschwindend. Das ausland ist unvergleichlich freigebiger, es entsendet mit ganz anderen summen eine viel grössere anzahl von angehenden lehrkräften. Die auf diese weise z. b. in Frankreich neuerdings gemachten fortschritte im können der nachbarsprachen sind viel grösser als bei uns, die wir uns um einer unwesentlichen ersparnis willen von mehreren seiten haben überflügeln lassen. — Dass den zu solchen auslandsreisen bestimmten lehrern vielfach sogar die *entschädigung ihres stellvertreters* zugemutet wurde, musste besonderen anstoss erregen. Wenn im gegensatz dazu dem sprachlehrer etwa *alle fünf jahre das recht* auf einen solchen reiseurlaub zuerkannt würde, so folgten wir auch darin nur einem durch das ausland gegebenen beispiel.

h) Einer durchgehenden *entlastung in ihrer arbeit bedürfen die lehrer* der neueren sprachen überhaupt. Wenn eine solche für alle lehrer der höheren schulen sich als wünschenswert mehr und mehr herausstellt, und zwar nicht bloss im interesse billiger lebensschonung, sondern auch der zu erhaltenden frische und wirklich bildender einwirkung, so ist die mühsal der neusprachlichen lehrer (mit der beständigen korrektur der aussprache, leitung von sprechübungen, lebendigkeit des ganzen betriebs, knappheit der stunden, menge der zu korrigirenden schülerarbeiten) eine besonders grosse. Zu der herabsetzung ihrer stundenzahl (auf 18 bis 16) wäre freilich erforderlich, dass entsprechend mehr lehrkräfte zur verfügung ständen, weshalb wiederum der begünstigenden massnahmen zu gedenken wäre (wie oben zu 4).

i) Zur förderung der sache könnte auch die *heranziehung von ausländern* als sprachlehrer an unsern höheren schulen in betracht kommen. Man brauchte sich heutzutage nicht mehr, wie ehedem, mit sprachmeistern ohne allgemeine wissenschaftliche bildung und ohne pädagogische fähigkeit zu begnügen; eine der deutschen nahe kommende berufsvorbildung ist jetzt auch im auslande wohl zu finden. Aber freilich, dass ausländer die gleiche sicherheit und hingabe auch den kleinen aufgaben dieses unterrichts gegenüber beweisen würden wie die guten unter unseren lehrern, dass sie immer recht zu den schülern herabsteigen und sie in festem stufengang emporheben würden, bleibt doch zweifelhaft; und so wäre auch ein harmonisches zusammenwirken mit unsern lehrern keineswegs sicher. Die art, wie man von ausländern nutzen ziehen könnte, wäre also wohl eine etwas andere. Es könnte etwa in jeder grösseren stadt mit verschiedenen schulen eine solche persönlichkeit verwendet werden, um einen *mittelpunkt für die weiterbildung der fachlehrer* zu bilden (vergl. die obigen „dauerkurse“), oder auch um die sprechübungen vorgerückter schülergruppen zu leiten, oder beides zugleich. Daher wäre denn auch die anstellung an *einer* schule, doch mit verwendung zugleich an anderen, thunlich.

Jedenfalls wäre die häufige berührung der lehrer mit einer solchen lebendigen norm und vertretung des fremden lebenskreises sehr schätzbar.

2. Auch für die *universitäten* ergibt sich das zu fordernde oder zu wünschende schon wesentlich aus dem oben vermissten.

a) Wenn gegen die aufstellung von *studienplänen* in den kreisen der akademischen lehrer vielfach eine starke abneigung noch besteht, und wenn auch der wirklichen innehaltung eines vorgeschlagenen studienganges äussere und persönliche hemmnisse oft sich entgegenstellen werden, so könnten immerhin doch versuche solcher aufstellung bei uns in Preussen ebensowohl gemacht werden, wie das in anderen deutschen staaten geschehen ist. Selbstverständlich hätte es sich nur um den zweck der beratung und orientirung zu handeln, nicht um vorschrift. — Die — gelegentlich von dieser oder jener seite angeregte — *verlegung der promotion* in die zeit nach dem staatsexamen empfiehlt sich bei erwägung aller verhältnisse jedenfalls als obligatorisch *nicht;* in dieser beziehung muss freiheit bleiben, und nur persönlicher rat kann in jenem sinne geeignetenfalls erteilt werden. — Auch der vorschlag eines *praktischen examens* der studirenden etwa nach dem 4. semester hat zu viel bedenken gegen sich. — Noch weniger wären massnahmen zu erstreben, um den nach ihrer gesamten persönlichen ausstattung, ihrer vorbildung und ihren verhältnissen nicht recht geeignet scheinenden den *eintritt zu erschweren;* wenn dies im interesse eines wirklich guten fachlehrerstandes wünschenswert heissen könnte, so verbietet doch schon der bestehende mangel an lehrkräften alle rigorosität. Die vorhandenen zu stützen, zu fördern und zu heben muss das bestreben sein.

b) Dazu bedarf es vor allem reichlicher stipendien — *stipendien für studenten* neben den oben erwähnten für lehrer —, um schon für die akademische zeit den besuch des auslandes zu ermöglichen. Da junge männer in diesem lebensstadium noch mit bescheidenen mitteln auskommen müssen, so liesse sich eine ansehnliche zahl solcher *reise-*

stipendien von etwa je 300 bis 450 m. ohne zu grosse staatliche opfer gewähren.

c) In frage kommt hier übrigens, ob die studirenden besser geradezu einige ihrer *semester an ausländischen universitäten* zubringen sollen *oder* ob es für sie wichtiger ist, ihre wissenschaftlichen studien zusammenhängend daheim zu machen und sich auf die *benutzung* der ja reichlich langen *ferien* zum besuch des auslandes zu beschränken, womit dann die benutzung eines oder des anderen der kurse in Genf, Lausanne, Grenoble, Edinburg u. s. w. zu verbinden wäre. Für gewisse individuen wird der eine weg empfehlenswerter sein und für andere der andere.

Jedenfalls ist somit schon die anschauung abgelehnt, dass man geradezu einige *draussen verbrachte* akademische *semester obligatorisch* machen solle. Da die verhältnisse der studenten dies meist *nicht* erlauben (sie haben sich zum grossen teil durch privatstunden zu erhalten, und auch abgesehen davon wird der aufenthalt draussen immer viel kostspieliger für sie), so würde es nur von der ergreifung dieses faches abschrecken, was wir nicht im mindesten wünschen können. Ausserdem können auch gewisse gefahren für die echte bildung der persönlichkeiten nicht verkannt werden.

d) Eine allmähliche *vermehrung der lehrstühle an unsern universitäten* muss namentlich in dem sinne ins auge gefasst werden, dass das nebeneinander verschiedener dozenten die studirenden vor einseitigkeit der zielsetzung und der ausbildung sichert, ihnen eine möglichst vielseitige anregung und gelegenheit zum eindringen in das gesamtgebiet gewährt (wobei freilich die gefahr einer um so grösseren spezialisirung ausdrücklich abgewehrt werden muss). Fürs erste aber gilt es ja überhaupt noch, auch nur auf allen universitäten selbständige ordentliche professuren für jede der beiden hauptsprachen zu schaffen und daneben ausserordentliche, wenigstens an den besuchtesten universitäten, ein zustand, von dem wir zur zeit noch immer entfernt sind.

e) Bei der vermehrung würde dann erster gesichtspunkt

sein, dass die mehr litterarhistorische seite gegenüber der sprachtheoretischen und sprachgeschichtlichen, die neuere sprache gegenüber den älteren sprachstufen, auch die kulturhistorische gegenüber der rein sprachlich-philologischen seite zur selbständigkeit gelange. Die *rechte besetzung solcher neuen lehrstühle* wäre freilich zunächst keine einfache frage. Ausländer würden die vollere beherrschung der gegenwärtigen sprache, die reichere vortragskunst, auch die reichlichere anschauung ihrer nationalen verhältnisse mitbringen und in allem formalen zuverlässiger vorbildlich werden. Andererseits wird sich bei ihnen nicht oft wirkliche wissenschaftliche tüchtigkeit nebst den nötigen lehrereigenschaften mit der bereitwilligkeit, in den diesseitigen dienst zu treten, zusammenfinden. Minderwertige grössen aber unsern ausgezeichneten gelehrten zur seite zu stellen oder gar diese durch jene irgendwie in schatten stellen zu wollen, wäre höchst verkehrt. Auch würde die berufung von ausländern unsere angehenden jungen fachvertreter noch mehr abhalten, nach der akademischen laufbahn zu streben, während wir inländische dozenten doch in keinem falle entbehren könnten. So kann denn also im prinzip die heranziehung des einen oder andern wirklich geeigneten ausländers nicht zurückgewiesen, aber auf eine allgemeinere oder regelmässige verwendung derselben nicht wohl bedacht genommen werden.

f) Dagegen bedarf und verträgt das *system der lektoren* (wie schon oben angedeutet) eine ausgestaltung, die es weit fruchtbarer werden lässt. Nicht bloss ist das *einkommen* der einzelnen nicht unwesentlich zu erhöhen, damit wirklich tüchtige junge männer sich für eine nicht zu kurze zeit zur verfügung stellen, sondern es müsste auch die *zahl* der lektoren an den einzelnen anstalten vermehrt werden, damit die den studirenden unentbehrlichen reichlichen und mannigfaltigen übungen wirklich durch sie geleitet werden können. Ihnen eine etwas freiere *stellung* gegenüber den das fach vertretenden professoren zu geben, wäre wohl ebenfalls angängig und vorteilhaft.

g) Im zusammenhang damit steht aber, dass die jetzt bestehenden neusprachlichen *seminare* hinlänglich ergänzt und vermehrt werden, so dass darin nicht bloss den wissenschaftlichen aufgaben, sondern auch den technischen gedient werden kann. — Indessen selbst abgesehen hiervon ist eine vollständigere ausstattung der seminare erfordernis. Gegenwärtig ist der äussere zustand derselben an den meisten inländischen universitäten ein kümmerlicher, die *fachbibliotheken* haben bei ganz geringen jahresbeträgen unzulänglichen bestand, und die aufwendungen für die neuphilologische abteilung der grossen bibliotheken stehen vielfach hinter denjenigen für das altsprachliche fach in einer kaum verständlichen weise zurück.

h) Die mitunter in vorschlag gebrachte errichtung bestimmter *studienhäuser im auslande* (z. b. in Genf) oder *auch im inlande* (z. b. in Berlin) mit anstellung von ausländern, mit entsprechender verkehrssprache und den möglichen übungen hat immer das bedenken gegen sich, dass die mehrheit der dort verkehrenden deutschen studenten sich gegenseitig an dem rechten einleben in die fremde sprachsphäre hindern würde. Unterbringung der einzelnen in gebildeten ausländischen familien bleibt demgemäss das bessere. Mit der feststellung und bekanntgebung solcher adressen ist bereits jetzt ein neuphilologischer ausschuss beschäftigt; vielleicht könnte auch auf mehr amtlichem wege hierin etwas geschehen.

i) Als das eingreifendste und gewichtigste mittel zur förderung der meisten der oben berührten zwecke wäre die einrichtung eines grossen *zentralinstituts* für die aneignung der hier in betracht kommenden sprachen als gegenstück zum orientalischen seminar zu bezeichnen, wie dieses institut denn auch etwa den namen *abendländisches seminar* tragen könnte. Hier könnten unter vollkommen fachkundiger oberleitung und mit verwendung einer genügenden anzahl von lektoren vorträge und übungen aller art das ganze jahr hindurch stattfinden, zu dem sprachlichen das kulturhistorische u. s. w. treten, und wenn der studirende ein nicht unerhebliches mass seiner zeit dieser

art von schulung widmete, so wäre diese für den studienzweck nichts weniger als verloren. Es könnten neben *ordentlichen mitgliedern ausserordentliche* zugelassen werden, neben der eigentlichen tagesarbeit abendkurse eingerichtet werden, neben das schulmässige auch das gesellige treten, wie die gemeinsame darstellung fremdsprachlicher theaterstücke nur eins der vielen möglichen mittel wäre. Es könnten sich hier *auch nichtstudirende* (in sorgfältiger auswahl) anschliessen und das institut zugleich angehenden jungen beamten verschiedener zweige (verwaltung, bank, post u. s. w.) und offizieren dienstbar werden. Dabei wären die bei uns weilenden *ausländischen studenten* oder jungen lehrer heranzuziehen, was wohl meist gegen eine mässige entschädigung zu erreichen wäre, und dieser ganze persönliche verkehr würde nach mehr als einer seite wertvoll wirken. Selbstverständlich könnte das institut nicht den besuch des auslandes selbst überflüssig machen; aber es würde zugleich leicht ein zentrum für die organisation der auslandsreisen werden. Vielleicht liesse sich diplomatisch eine art von *austausch von studirenden* in der weise bewirken, dass den inländern drüben und den ausländern bei uns entsprechende vergünstigungen gewährt würden.

Übrigens könnten wohl auch schon *vor* der wirklichen errichtung eines so vollständigen instituts die diesem zugedachten aufgaben wenigstens teilweise übernommen werden in der form von wohlorganisirten, regelmässigen und fortlaufenden kursen, also durch eine möglichst reichliche ausgestaltung dessen, was *oben* in diesem sinne vorgeschlagen ist. Neben der institution in der *hauptstadt* könnte das gleichartige in einfacheren proportionen in verschiedenen *andern kulturzentren* des landes sich wiederholen.

k) Was die nach der fragestellung des themas „*an sonstigen hochschulen*“ zu treffenden einrichtungen angeht, so ist hier sogleich zu bemerken, dass das soeben geschilderte zentralinstitut selbst als eine art von hochschule angesehen werden könnte. Jedenfalls würde es auch mitgliedern

sonstiger hochschulen, welche ausbildung in neueren sprachen suchen, die wünschenswerte gelegenheit bieten. Dass für die *techniker* der verschiedenen zweige eine derartige gelegenheit gegenwärtig immer bedeutungsvoller wird, ergibt die natürliche und thatsächliche internationalität dieser fächer. Freilich scheint die fülle der anforderungen, welche die unmittelbaren fachstudien an diese jungen männer stellen, zu freieren persönlichen studien ihnen nicht leicht raum zu lassen, und in den programmen der technischen hochschulen figurirt denn auch die vervollkommnung in den lebenden sprachen nur an sehr bescheidener stelle. Dass jeder techniker von höherer bildung die litteratur seines faches in der englischen und französischen sprache verfolgen könne, ist die selbstverständlichste forderung; eine gewisse geübtheit in den sprachen von den vorher besuchten schulen mitzubringen, wird ihm hoffentlich in zukunft eher als bisher möglich werden. Zur lektüre fachwissenschaftlicher werke in den fremden sprachen werden wohl schon jetzt die bibliotheken dieser anstalten die gelegenheit bieten.

Wenn übrigens in der nächsten zeit ein konkretes bedürfnis der gegenwart, die errichtung von *handelshochschulen*, als solches nicht bloss zu theoretischer anerkennung, sondern zu praktischer verwirklichung käme, so wäre auch bei diesen wiederum die vollere ausbildung in den lebenden sprachen eine selbstverständliche hauptsache, und wiederum könnte man daran denken, dass das vorgenannte zentralinstitut einer solchen handelsakademie einen teil ihrer arbeit abnähme oder erleichterte.

3. Kenntnis lebender sprachen *als vorbedingung für die anstellung bestimmter beamtenkategorien.* Seit lange haben im auslande deutsche in grosser zahl sichere lebensstellungen und erfolgreiche thätigkeit gefunden, nicht ohne beherrschung der betreffenden landessprachen. Ebenso hat man in Deutschland eine allseitige kenntnis ausländischen volkstums mit mehr ernst und erfolg angestrebt, als bei vielen anderen nationen üblich, wiederum nicht ohne reichliche beschäftigung mit den betreffenden sprachen und litteraturen. Gleichwohl ist wirkliche

geübtheit in fremden sprachen bei uns gegenwärtig doch wesentlich auf bestimmte kreise (kaufmännische und aristokratische) beschränkt. Am bestimmtesten wird das bedürfnis zur zeit — ausser bei den anwärtern der diplomatischen und der konsulats-laufbahn — bei den offizieren empfunden. Auch scheint es *nicht* begründet, etwa noch anderen beamtenkategorien den nachweis derartiger fertigkeit bestimmt *aufzuerlegen*. Für die *verwaltungsbeamten*, um die es sich wesentlich handeln wird, mag ein allgemeines, objektives bedürfnis nicht nachzuweisen sein. Gleichwohl ist kein zweifel, dass sprachfertigkeit vielen von ihnen auch eine erweiterung ihres gesamten gesichtskreises ermöglichen würde, die ihrer amtsverwaltung nur zu gute kommen könnte. An einen derartigen nachweis also *vergünstigungen* zu knüpfen, dürfte sich von selbst empfehlen. Ungefähr in diesem sinne würde es indessen schon wirken, wenn solchen abiturienten, die statt der vollständigen humanistischen bildung eine weitergehende modernsprachliche aufweisen, jene laufbahn geöffnet würde, wofür sich bekanntlich seit geraumer zeit stimmen genug erhoben haben.

Schlussbemerkungen.

Eine *besondere veranlassung*, die hebung neusprachlicher kenntnisse durch planvolle, öffentliche massnahmen zu erstreben, liegt zur zeit darin, dass man nicht mehr erwarten kann, es würden junge philologen sich auf eine reihe von jahren im auslande stellungen suchen, um dann erst später, aber mit um so vollerem können und entsprechend grösseren ansprüchen, an diesseitige schulen zurückzukehren. Seit die laufbahn der höheren *lehrer* durch *normaletat* und alles dazu gehörige fest geregelt ist, kann niemand daran denken, einige jahre oder gar mehrere jahre später seine eigentliche laufbahn beginnen zu wollen. Es gilt deshalb jetzt, einmal: so viele als möglich mit geldhilfe ins ausland zu senden, und zweitens: durch wohleingerichtete institute im inlande eine möglichst reichlichere berührung mit der ausländischen geistessphäre zu ermöglichen. Daher die *beiden hauptmittel:*

auslandsstipendien und neusprachliches *zentralinstitut* (nebst filialen).[1]

Im übrigen wird es schwerlich gelingen, den wert einer weitergeführten kenntnis lebender sprachen auf dem wege der demonstration zwingend darzuthun. Er muss auf grund persönlicher erfahrungen und erweiterter beobachtung sich fühlbar machen. Je nach dem masse, wie man ihn würdigt, wird man die obigen massnahmen als gerechtfertigt ansehen oder als entbehrlich abweisen. Betont aber sei nochmals, dass alles vorgeschlagene zusammengenommen *keine bedeutenden finanziellen opfer* erfordern würde, *verglichen* mit den aufwendungen, die *für andere grosse kulturzwecke* regelmässig und unbedenklich bewilligt werden, und verglichen auch mit dem gewinn, den diese mässigen opfer für die tüchtigmachung unseres nachwachsenden geschlechts zu den *lebens- und kulturaufgaben der nächsten zukunft* bringen würden.

Berlin. W. Münch.

---

[1] Voraussichtlich würde ein freigebigeres verfahren des staates auch die vornehmeren kommunen anregen, feste stipendien dieser art in ihren etat aufzunehmen.

STIMMHAFTES *H*.

Die phonetiker zerfallen in *experimentiker*, *akustiker* und *artikulisten* (wer bessere ausdrücke weiss, mag sie vorschlagen — einstweilen werde ich mit den obigen wohl verstanden werden). Ihr gegenseitiges verhältnis ist dies, dass wegen der kostspieligkeit und des heiklen gebrauchs der in betracht kommenden instrumente die experimentiker immer nur einige wenige prozente von der gesamtzahl der aktiven phonetiker bilden werden, sowie dass sie zwar immer die erscheinungen der akustik und der artikulation in betracht ziehen können und müssen, akustiker und artikulisten aber bei ihrer wissenschaftlichen arbeit von experimenten mit instrumenten und von deren verständnis völlig absehen können, während sie untereinander allerdings stets gegenseitige beziehungen unterhalten müssen.

Herr dr. Ernst Meyer in Uppsala nun hat die leser dieser zeitschrift in band VIII, heft 5 (s. 262—288) als experimentiker — und, wie mir scheint, in vollkommen mustergültiger weise — vom *stimmhaften* H unterhalten. Ich meinerseits, der ich mich wohl in erster linie unter die artikulisten zu rechnen habe, möchte mir erlauben, denselben gegenstand, den herr dr. Meyer hier von seinem standpunkte als experimentiker aus behandelt hat, und für den ich mich seit längerer zeit lebhaft interessire, nochmals, aber vom artikulistischen standpunkte aus, zu erörtern. Die leser dieser zeitschrift dürften dabei nicht zu kurz kommen, denn die zahl derer, welche experimentistischen

auseinandersetzungen zu folgen und kurventafeln zu lesen verstehen, dürfte nicht wesentlich grösser sein als die der vorzugsweise mit experimenten arbeitenden produktiven phonetiker selbst.

Auf stimmhaftes *h* nun wurde ich zuerst aufmerksam, als ich vor einigen jahren bei einem mehrmonatlichen aufenthalte in Paris wiederholt in emphatisch gesprochenem *la haine* und ähnlichen fällen wohl ein unverkennbares *h*-geräusch vernahm, aber auch bei scharfem hinhören doch kein aussetzen des stimmtones zwischen den vor und hinter dem vernommenen *h* vorhandenen vokalen festzustellen vermochte. Der stimmton lief trotz des vernommenen *h*-geräusches ohne unterbrechung fort! Nach Deutschland zurückgekehrt, beobachtete ich dann auch bei uns stimmhaftes *h* in fällen, für die Ernst Meyer die musterworte *daheim, mein haus, freiheit* ansetzt. Im englischen stimmhaftes *h* festzustellen, habe ich, seitdem ich überhaupt auf die interessante erscheinung aufmerksam wurde, keine gelegenheit gehabt. Ich beschränke mich also im folgenden auf das stimmhafte *h* im französischen und deutschen, glaube aber auch innerhalb dieser beschränkung die in betracht kommenden lautverhältnisse dem neusprachlichen kollegen hinreichend klar machen zu können.

Was nun das lautliche wesen und die lautliche erscheinung („erklingung", „ertönung" wären zutreffendere bezeichnungen für ein akustisches phänomen) betrifft, so kann man, wie so oft, eine gute vorstellung davon gewinnen, indem man die aktion der „kehlkopflippen" ersetzt durch eine gleichartige oder verwandte aktion der mundlippen. Man pfeife zunächst in üblicher weise einen beliebigen ton und suche sodann mit dem pfeiftone noch möglichst starkes blasegeräusch zu verbinden, was sich auf doppelte weise erreichen lässt: entweder man verstärkt möglichst die kraft, mit der man den durch die pfeiföffnung getriebenen luftstrom nach aussen schickt, doch nur bis zu einer gewissen grenze, jenseits deren eine pfeiftonbildung nicht mehr möglich sein würde, oder man erweitert nach und nach den durchmesser der pfeiföffnung des mundes, doch wiederum nicht so weit, dass damit die möglichkeit einer pfeiftonbildung aufgehoben würde. Die sache ist

nämlich die, dass nur bei einem gewissen verhältnis von druck und öffnungsdurchmesser eine durch eine runde öffnung getriebene luftsäule vollständig in regelmässige schwingungen versetzt wird, was „reinen" pfeifton ergibt. Verändert man aber dieses für pfeiftonbildung günstigste verhältnis, sei es durch verstärkung des druckes, sei es durch erweiterung der öffnung[1], so wird nur der kern der luftsäule zum erklingen gebracht, während die äusseren schichten derselben mit unregelmässigen schwingungen ausströmen und daher nur blasegeräusch, nicht ton bilden. Auf diese weise kann man mit den mundlippen ton und geräusch gleichzeitig bilden. — Im kehlkopf geht die stimmtonbildung nicht von regelmässigen schwingungen einer kräftig durch eine enge getriebenen luftsäule aus, sondern von den schwingungen der den kehlkopflippen aufgesetzten *chordae vocales* (stimmbänder); im übrigen aber ist nichts leichter als auch hier neben dem von den *chordae vocales* hervorgerufenen stimmton gleichzeitig noch geräuschbildung zu bewirken. Man braucht zu diesem behufe nur das laute, d. h. von stimmton begleitete „keuchen" nachzuahmen, wie es sich gern instinktiv bei ausführung schwerer körperlicher arbeit einstellt, und zwar meine ich hier „orales" keuchen (abschluss des nasenweges mittelst gaumensegel).[2] Man vernimmt dann ganz zweifelsohne gleichzeitig stimmton und geräusch; und mindert man allmählich die heftigkeit wie auch die unregelmässigkeit des „keuchens", so gelangt man leicht zu einer akustischen wirkung, die getöntem (stimmhaftem) *h*

---

[1] Unser schuldiener H. in X. versuchte gern zur winterszeit montags vor der andachtsfeier die aula mit gas etwas nachzuheizen, und drehte dabei, nach dem grundsatze „viel hilft viel", die hähne des kronleuchters möglichst weit offen, was aber nur zur folge hatte, dass von einem gewissen punkte der aufdrehung ab nicht mehr alles gas in regelmässige licht- und wärmeschwingungen überging, sondern ein bruchteil sich ohne in feuer zu geraten im saale verbreitete und nur „übel roch". So waren in diesem falle licht- und wärmeerscheinungen begleitet von geruchs- (und geräusch-) erscheinungen, wie im oben geschilderten falle pfeifton von gleichzeitigen geräuscherscheinungen begleitet wird.

[2] Gegenden mit vorliebe für vokalnasalirung dürften meist auch beim keuchen nasaliren (vgl. Holstein).

überaus nahe steht, wenn nicht identisch damit ist. — Es gibt aber noch einen zweiten, vielleicht einfacheren weg, isolirtes stimmhaftes *h* (bezw. stimmton verbunden mit hauchgeräusch) zu bilden. Man setzt dabei mit gewöhnlichem *a* (oder beliebigem andern vokal) ein und versucht darauf diesen vokallaut fortzusetzen, während man gleichzeitig die lunge abnorm reichlich rasch von luft zu entleeren sucht, sei es durch druck der bauchdecken- oder der brustmuskeln, sei es durch weiteres öffnen der kehlkopfpassage (doch so, dass hierdurch der stimmton nicht unmöglich gemacht wird). In beiden fällen wird man stimmton hören begleitet von hauch — und das ist es eben, was der phonetiker mit dem technischen ausdruck „stimmhaftes *h*" bezeichnet, weiter nichts.

Ich hoffe, nach dem vorstehend gesagten kann der leser keine schwierigkeit mehr haben, selbst ein stimmhaftes *h* zu bilden. Und ich will noch hinzufügen, dass er dies am getreuesten erreicht, wenn er diesem laute nicht einen der übrigen vokale zu grunde legt, sondern speziell den vokal *ə*, der auch die grundlage der sonstigen stimmhaften konsonanten, wie *v*, *l*, *r* u. a. bildet.

Ich gehe nun zum französischen und zum deutschen „stimmhaften *h*" über. Ersteres scheint mir, artikulatorisch betrachtet, auf abnormer drucksteigerung (druck auf die lunge. bezw. auf die durch die kehlkopföffnung getriebene luft), letzteres auf abnormer erweiterung der normalen bei stimmton vorhandenen ritze zwischen den schwingenden *chordae vocales* zu beruhen. Unter dem historischen gesichtspunkte wird man sagen können, dass das französische stimmhafte *h* wohl weniger ein in ununterbrochener tradition erhalten gebliebener letzter rest von einstigem stimmlosen *h* ist, als vielmehr ein parasitisches produkt, mechanisch hervorgerufen durch starke ausatmungsenergie, welche der sprechende auf den unmittelbar folgenden vokal verwenden will, und aus nahe liegenden gründen meist dort zu finden, wo die orthographie den buchstaben *h* hat und der sprechgebrauch elision unterlässt. Das deutsche stimmhafte *h* dagegen ist der unmittelbare und als solcher deutlich empfundene vertreter eines früheren stimmlosen *h*. Und wie das stimmhafte *h* des französischen durch

besonders starke ausatmung zu stande kommt, so beruht die stimmhaftigkeit des deutschen *h* durchweg auf schwächung der expirationsthätigkeit und gleichzeitiger leichter erweiterung der kehlkopfenge, als rest der früher bei stimmlosem *h* stattgefundenen völligen öffnung des kehlkopfweges.

Französisch dürfte der thatsächliche vorgang folgender sein. Aus irgend einem grunde gerät der redende in seelische aufregung und findet sich veranlasst, in seinem gegenüber (hörer, *interlocuteur*) den begriff der *schande* mit allem, was er in sich birgt, möglichst lebendig zu erwecken. Das einfachste und darum wirksamste mittel ist, ihm zu diesem zwecke die sinntragende silbe *ɔ̃t* in *la honte* mit einer durch mark und bein dringenden energie zuzurufen, d. h. mittelst abnorm starken luftauftriebes von unten, von der lunge her, die den stimmlippen des kehlkopfes aufsitzenden *chordae vocales* in schwingungen mit denkbar grösster amplitude zu versetzen und dadurch möglichst starken hall des stimmtones (ɔ̃) hervorzurufen. In solchem falle wird dann aber so viel luft und mit so hochgradiger heftigkeit zwischen den in regelmässiges schwingen versetzten (tonerzeugenden) *chordae vocales* hindurchgetrieben, dass nur die hauptmasse derselben (der „kern“) in tönende schwingungen versetzt wird, ein nicht geringer bruchteil aber nur in unregelmässige bewegung gerät und somit in unserem ohr geräusch statt tonempfindung erzeugt. Und so hört man denn ton und geräusch gleichzeitig, gerade wie wenn man mit übermässigem druck auf die lungen pfeift, und ähnlich auch wie bei *v*, *z*, *ʒ*, nur dass in letzterem falle die quellen von ton und geräusch nicht zusammenliegen bezw. identisch sind, sondern sich räumlich getrennt finden, an den entgegengesetzten enden des kehlkopf-rachen-mundraumes.

Vom gehörseindruck des französischen stimmhaften, beispielsweise das *ɔ̃* in *la ɔ̃t* begleitenden *h* habe ich wohl alles erforderliche bereits eingangsweise angedeutet. Über die thätigkeit der schlussteile des kehlkopfes sagt uns die subjektive empfindung in unseren sprechorganen nichts unmittelbares; niemand aber wird sich dem deutlichen gefühl entziehen können, dass bei dem stimmhaften *h* des vorliegenden falles mehr luft aus den lungen und durch den kehlkopf strömt als

bei gewöhnlichem ɔ̃. Und zwar wird das ungefähre normalmass regelmässig bei stimmton ausströmender luft auf bildung von ɔ̃ verwandt, das darüber hinaus zum austritt gelangende plus von luft dient der bildung von gleichzeitigem *h*-geräusch.

Mit dem auge hat Ernst Meyer bei anwendung des kehlkopfspiegels beobachtet (vgl. s. 272 des angeführten artikels), dass bei stimmhaftem *h* (bezw. von hauch begleitetem vokal- oder stimmton) ein teil der von unten heraufgetriebenen luft durch die mässig sich öffnende knorpelglottis entweicht, während gleichzeitig die pressung der kräftig weiter schwingenden *chordae vocales* gegeneinander augenscheinlich nachlässt, doch nicht so, dass ein deutlicher spalt zwischen ihnen entstünde. Das stimmt natürlich durchaus zu dem gefühl ungewöhnlich reichlich ausströmender luft bei bildung von stimmhaftem *h*, d. i. gehauchtem vokal (ebenso auch zu dem s. 89 gesagten, wenngleich ich dort im interesse anschaulicher darstellung die sonderthätigkeit der knorpelglottis zunächst nicht berücksichtigt habe).

Ob in *la ɔ̃t* zwischen dem mit hauchfreiem stimmton gebildeten *a* und dem von hauch begleiteten ɔ̃ ein augenblick vorhanden ist, wo während des druckminimums („druckthals“), das zwischen den beiden druckmaximums der vokale *a* und ɔ̃ liegt, ein stimmhaftes *h* mit der vokalbasis *ə* zu gehör kommt, so dass also zwischen dem *l* und *t* der vorliegenden lautgruppe *drei* verschiedene vokale lägen statt *zwei*, lasse ich dahin gestellt. Jedenfalls glaube ich bemerkt zu haben, dass der begleitende hauch zu anfang des ɔ̃ am stärksten ist und dann gegen ende des vokals hin abnimmt, was ja auch an sich aus dem mechanischen zusammenhange der beteiligten organe wahrscheinlich wird.

Ich brauche wohl kaum noch darauf aufmerksam zu machen, dass wir in *la ɔ̃t* mit gehauchtem ɔ̃ ein nasalirtes stimmhaftes *h* (bezw. stimmhaften nasalirten vokal mit begleitendem hauch) vor uns haben, in *la o* (orth. *là-haut*) mit von hauch begleitetem stimmhaften zweiten vokal aber ein orales stimmhaftes *h*.

Und das bringt mich auf die frage von der bezeichnung der in rede stehenden erscheinung. *lahɔ̃t*, *laho* sind aus

doppeltem grunde nicht zu brauchen, denn sie geben die vorstellung eines gewöhnlichen, den von *l* bis zu *ɔ̃* bezw. *o* fortlaufenden stimmton unterbrechenden stimmlosen (gehauchten) *h*, gleichzeitig aber auch die von gewöhnlichen ungehauchten stimmhaften *ɔ̃*, *o*. Würde schliesslich festgestellt[1], dass den gehauchten stimmhaften *ɔ̃* und *o* ein gehauchtes stimmhaftes *ɜ* (bezw. konsonantisches stimmhaftes *h* mit der gewöhnlichen vokalischen basis stimmhafter konsonanten) vorausginge, so könnte man nach dem vorgange des *M. F.* dies mit untersetzung eines kleinen winkelzeichens unter das *h* bezeichnen (*laȟɔ̃t*, *laȟo*). Aber immer noch wäre ein zeichen dafür notwendig, dass der hauch auch während der stimmhaften vokale *ɔ* und *o* noch fortdauert.

Und nun wende ich mich zum stimmhaften *h* im *deutschen*.

Ernst Meyer stellt als ergebnis seiner experimentellen untersuchungen für deutsch, schwedisch, englisch und ungarisch den satz auf, dass „das *h* zwischen stimmhaften lauten selbst stimmhaft ist, stimmlos dagegen in absolutem anlaut und nach stimmlosem laut“, und setzt als deutsche musterbeispiele für stimmhaftes *h* die worte *daheim*, *mein haus*, *freiheit* an, für stimmloses dagegen *heil*, *entheben*, *blockhaus*.

Im ganzen und grossen wird der sorgsame akustiker ihm ohne weiteres recht geben, wenn man auch nicht unterlassen wird, hierneben zu bemerken, dass unter besonderen umständen auch stimmloses *h* in der ersten gruppe eintreten kann. Und zu der zweiten gruppe mag im vorübergehen aufmerksam gemacht werden, dass das *h* hinter *t* in *entheben* sich kaum nennenswert von der aspiration des *t* in der wortgruppe *in Theben* unterscheiden dürfte, noch das *h* hinter *ck* in *blockhaus* von der aspiration des *ck* in *blockade*.

Was nun aber das wesen des stimmhaften *h* in den musterworten *daheim*, *mein haus*, *freiheit* betrifft, so habe ich schon oben s. 88 angedeutet, dass wir es hier im deutschen — gegenüber dem parasitischen stimmhaften *h* der franzosen — wohl

---

[1] Ernst Meyer hat französisches stimmhaftes *h* mit seinen instrumentalen hilfsmitteln nicht untersucht.

vielmehr mit einer verkümmerten, rudimentär gewordenen bildung zu thun haben.

Natürlich wird es einmal eine periode gegeben haben, wo man zeit und lust hatte, auch zwischen zwei vokalen bezw. überhaupt zwei stimmhaften lauten die bei der lautung beider ungefähr parallel nebeneinander liegenden und rhythmisch schwingenden *chordae vocales* behufs bildung eines dazwischen liegenden stimmlosen *h* plötzlich auseinanderzusperren, durch die so gebildete weite, spitzwinklige öffnung reichlich luft nach oben zu schleudern und mit deren anprall in rachen wie mund geräusch (*h*) zu bilden. Aber im laufe der zeit hat das vielgenannte trägheitsprinzip, auf das wir wohl alle die schönheitsvolle abschleifung unserer worte zurückzuführen haben, auch hier zu wirken begonnen. Man reduzirte allmählich die spitzwinklige auseinandersperrung der *chordae vocales* auf ein minimum von muskelthätigkeit, so dass zuletzt nur noch die knorpel der knorpelglottis in nennenswertem grade auseinanderwichen, die *chordae vocales* aber ihre ungefähr parallele lage — wie solche für die dem stimmlosen *h* voraufgehende und nachfolgende tonbildung nötig ist — nur um ein geringes verliessen. Indem nun die haucheinstellung der *chordae vocales* immer unvollständiger wurde, musste man schliesslich zu einem punkte gelangen, wo die ausströmende „*h*-luft“, möchte ich sagen, nicht mehr zwischen den *chordae vocales* entweichen konnte, ohne diese in bewegung zu setzen bezw. zu erhalten. Damit war die „stimmpause“, welche bisher die beiden das frühere stimmlose *h* umgebenden stimmhaften laute trennte, beseitigt, und der stimmton lief nunmehr ohne jegliche unterbrechung vom ersten derselben zum zweiten weiter. Aber damit war das frühere *h* doch nicht vollständig verschwunden: als letzte spur der früheren weiten, spitzwinkligen auseinandersperrung der stimmritze blieb artikulatorisch zurück eine gewisse erschlaffung der sonst bei stimmhaften lauten eintretenden energischen pressung der *chordae vocales* gegeneinander sowie eine mässige öffnung der knorpelglottis, und akustisch ein den zweiten, früher auf das stimmlose *h* folgenden stimmhaften laut begleitendes geräusch ausströmender luft, welches gerade ausreicht, um sprecher wie hörer in dem wahne

zu erhalten, dass wirklich noch normales, gehauchtes *h* vorhanden sei.

Und diese aussprachsweise wenden wir deutsche in dem bezeichneten falle noch heutigen tags an.

Nehmen wir beispielsweise den satz: „ich hab's im *Daheim* gelesen", und sprechen wir ihn in natürlich geläufiger weise. Wir werden dann zunächst das *h* nicht mit weiter kehlkopföffnung bilden, auch nicht auf die lungen jenen starken druck ausüben, der nötig ist, um dem hindurchgetriebenen luftstrom soviel kraft zu verleihen, dass sein anprall in rachen- und mundraum ein kräftiges *h*-geräusch hervorrufen kann. Man wird also auch nicht das vollkommen stimmfreie, lediglich aus kräftigem geräusch bestehende *h* hören, das wir z. b. notwendig im anlaut des namens *Heinrich* bilden („Du, *Heinrich* war vorhin da!"). Andererseits aber wird man auch nicht im worte *daheim* die laute *a* und *ei* völlig glatt und eben aufeinander folgen lassen, indem man beim übergang von einem zum andern die für übliche stimmtonbildung erforderliche einstellung der *chordae vocales* unverändert lässt und nur die artikulation der zunge (und den „hall" des rachen-mundraumes) wechselt. Vielmehr legt man bei gewöhnlicher alltagsaussprache des wortes zwischen den zu *a* und *ei* gehörigen, untereinander identischen kehlkopfartikulationen eine von ihnen abweichende ein, indem die beiden „schliesser"-paare des kehlkopfs eine flüchtige neigung — aber auch nicht mehr — bekunden, zu der für echtes stimmloses *h* erforderlichen einstellung auseinander zu treten: die lage der beiden *chordae vocales* dicht nebeneinander lockert sich etwas, und die beweglichen stellknorpel, an denen eine jede der beiden ersteren hinten (in der richtung auf die speiseröhre) angeheftet ist, bilden hinten mit der kehlkopfwand eine mässig weite dreieckige öffnung. Die akustische wirkung dieser, die normalen stimmeinstellungen für die vokale *a* und *ei* trennenden artikulation ist die, dass schon zwischen den gelockerten *chordae vocales* nicht mehr alle durchströmende luft in tönende schwingungen versetzt wird, also der ton bereits nicht mehr völlig „rein" gebildet, sondern von etwas leichtem geräusch begleitet wird, ausserdem aber durch die knorpelglottis ein ausschliesslich

hauch-, nicht stimmbildender luftstrom geschickt wird. So ergibt sich also ein nicht mehr völlig rein gebildeter, von ziemlich ohrenfälligem geräusch begleiteter stimmton, welcher vom laien unschwer für das von der orthographie gewissermassen versprochene stimmlose *h* hingenommen werden kann.

Was den laien noch weiter zu dem glauben verführt, dass in dem falle *daheim* normales (stimmloses) *h* vorläge, das ist — wenn er selber das wort ausspricht — seine eigene subjektive artikulationsempfindung, welche ihm unverkennbar sagt, dass zwischen den einstellungen der sprechorgane für *a* und *ei* sowohl ein stärkerer expirations-„hub" wie eine stärkere luftausströmung liegt, was beides ja auch normales *h* charakterisirt.

Schliesslich brauche ich nur noch darauf aufmerksam zu machen, dass in dem augenblicke, wo in mund und kehlkopf die artikulation für *a* in *da-* abschliesst, die zunge zwar noch die für *a* (vokal von *da-* und anlaut von *a*ᶦ, orth. *ei*, in *-heim*) erforderliche stellung beibehält, zugleich aber die „schliesser" des kehlkopfs erst einen augenblick die eben beschriebene einstellung für unreinen, von geräusch begleiteten stimmton annehmen, ehe sie zu reinem, geräuschlosen stimmton übergehen. Und das heisst nichts anderes, als dass während der zungeneinstellung für *ei* (*a*ᶦ) der erste teil des von *a* her noch fortlaufenden stimmtons durch geräusch begleitet wird, der zweite von solchem frei ist — oder schlichtweg gesagt: das *ei* (*a*ᶦ) ist in seinem ersten teile gehaucht, im zweiten nicht.[1]

Und nun erhebt sich schliesslich die frage, ob es wissenschaftlich berechtigt und gleichzeitig bequem ist, den ersten „gehauchten" teil von *ei* (*a*ᶦ) als einen besonderen laut, als „stimmhaftes *h*" zu behandeln, wie Ernst Meyer das thut. Ich für meine person möchte mich dagegen erklären und würde lieber sagen: hauchgeräusch kann nicht nur für sich allein einen besonderen sprechlaut bilden (*h*), sondern es kann auch

[1] Vielleicht ist auch die zeitdauer dieses *ei* (*a*ᶦ) etwas länger als gewöhnlich, indem es sowohl die zeit für das ursprüngliche stimmlose *h* wie auch die für das ursprünglich ungehauchte (aber stimmhafte) *ei* einnimmt.

sekundär zu stimmton hinzutreten, sei es, dass, wie im französischen, bei äusserungen starken effekts ungewöhnliche expirationsstärke die artikulatorischen bedingungen dazu herbeiführt, sei es, dass es als rest eines geschwundenen selbständigen *h* sich mit dem folgenden vokal verbindet, wie z. b. im deutschen.

Indem ich hiermit die erörterung des stimmhaften *h* von dem mir geläufigen standpunkte aus abschliesse, bemerke ich noch, dass ich die frage in einer weise habe erörtern wollen, dass auch solche berufsgenossen, die nur sehr entfernte beziehungen zur phonetik haben, nutzen daraus ziehen könnten. Daher eine ausführlichkeit, die dem fachmanne leicht unnötig scheinen kann, dem laien aber hoffentlich dienlich sein wird.

Ich kann jedoch die feder nicht aus der hand legen, ohne noch mit einem worte einer stelle bei Ernst Meyer zu gedenken, wo dieser sich über den wissenschaftlichen wert experimenteller beobachtung einerseits, akustischer andererseits ausspricht.

„Von der wirklichen thätigkeit der stimmbänder, für sich betrachtet, nicht von dem gehörseindruck muss man ausgehen, wenn man sich über die bezeichnung eines lautes als stimmhaft oder stimmlos entscheiden will (s. 269)." Da man aber die wirkliche thätigkeit der stimmbänder nicht direkt beobachten, sondern nur durch mechanische kontrollapparate feststellen kann, so will obiger satz offenbar nichts anderes sagen als: „über stimmhaftigkeit — und eine zahllose menge anderer eigenschaften der sprechlaute — entscheiden die aufzeichnungen der laboratoriumsapparate, nicht die akustischen beobachtungen auch des feinsthörigen phonetikers." Natürlich verkenne ich durchaus nicht, dass ein solcher standpunkt eine gewisse berechtigung hat. Aber ich halte es doch für sehr wichtig, vor einer allzu starken betonung desselben zu warnen.

Und zwar möchte ich zunächst in meiner eigenschaft als lehrer des englischen und französischen hervorheben, dass für den unterrichtsbetrieb lediglich in betracht kommt, was das ohr des gebildeten engländers und franzosen mit sicherheit kontrolliren kann. Alles, was jenseits der grenze seiner be-

obachtungsfähigkeit liegt, geht uns in der schule nichts mehr an. Dasselbe gilt von der spracherlernung des einzelnen, sei er geübter phonetiker oder phonetischer laie.

Aber auch die wissenschaft hat ein vornehmstes interesse lediglich an dem, was vom ohre der weit überwiegenden volksmajorität mit deutlichkeit erfasst wird, denn nur solches kann einfluss auf die fernere sprachentwicklung haben. Was die grosse mehrheit des volkes, des stammes, der familie nicht mit dem ohre zu vernehmen vermag, das geht an der sprachgeschichtlichen entwicklung dieser gemeinschaften spurlos vorüber und hat zunächst keinen anspruch auf wissenschaftliche behandlung. Die wissenschaft würde nur zeit vergeuden, wenn sie, anstatt die akustischen eindrücke des natürlichen ohres zur grundlage ihrer untersuchungen zu machen, sich vielmehr auf die mechanischen aufzeichnungen des künstlichen ohres, welches die kontrollapparate des laboratoriums darstellen, gründen wollte. Gewiss sind die apparate ein vorzügliches mittel, um uns bei der analyse der menschlichen sprechlaute zu unterstützen; aber sie sind doch nur eins unter zahlreichen andern mitteln der untersuchung der menschlichen sprechlaute. Wir werden ihre hilfe auch in einer menge von fällen annehmen, wo direkte beobachtungen mit dem natürlichen ohre dem geübten fachmanne doch noch zweifel und unsicherheiten lassen. Aber das entscheidende, das führende bei phonetischen untersuchungen wird ja doch immer das natürliche ohr bleiben.

Unbewusst gibt Ernst Meyer dies selbst zu in dem satze: „*Stimmhaft* nenne ich einen laut, während dessen hervorbringung die stimmbänder schwingungen von einer solchen geschwindigkeit und regelmässigkeit vollführen, dass sie unter günstigen umständen vom menschlichen ohr als ton empfunden werden können.“ Da ist ja doch wieder das menschliche ohr — mit vollem rechte — als oberster richter in phonetischen dingen eingesetzt, nnd das im angesichte der thatsache, die E. M. wenige zeilen weiter in folgender weise formulirt: „was der eine deutlich hört, ist dem andern unhörbar; und was einunddderselbe heute nicht hört, kann er vielleicht morgen schon hören.“

Nur um nicht missverstanden zu werden, füge ich noch hinzu, dass ich natürlich den, der ein feines ohr für sprechlaute hat, darum noch nicht für einen wissenschaftlichen phonetiker halte. Um als letzterer zu gelten, muss der betreffende auch im stande sein, beobachtete lauteffekte richtig auf die sie bedingenden artikulationen zurückzuführen.

Rendsburg (Holstein). H. Klinghardt.

BERICHTE.

EINIGE WORTE ÜBER DEN NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT IN ST. PETERSBURG.

In der grössten zahl der hiesigen lehranstalten wird der neusprachliche unterricht noch nach der konstruktiven grammatischen methode erteilt. Das hat seinen grund wohl in verhältnissen, die nicht nur der verbreitung der direkten methode im wege stehen, sondern die gesunde entwicklung unseres gesamten schulwesens hindern. Es fehlt der mehrzahl unserer lehrer und lehrerinnen die möglichkeit, sich eine gründliche fachbildung anzueignen. Die „pädagogischen kurse für frauen" in unserer hauptstadt genügen nicht für die grosse anzahl der lehramtskandidatinnen; den lehrern an den mittleren lehranstalten fehlt die gelegenheit gänzlich, sich eine theoretisch-praktische ausbildung zu verschaffen.

Dagegen haben einige mädchengymnasien, die institute (weibliche internate) und einige höhere privat-töchterschulen in dem kursus der 8. klasse einige stunden der methodik, pädagogik und psychologie gewidmet und entlassen ihre zöglinge nach bestandener schlussprüfung, bei der sie aber in genannten fächern *nicht* geprüft werden, mit dem zeugnis der reife, das ihnen das recht gibt, sowohl privatunterricht zu erteilen, als auch an öffentlichen lehranstalten zu unterrichten. Durch diese zeugnisse, die im grunde genommen nur den erfolgreichen besuch einer höheren mädchenschule bestätigen, offiziell aber als ausweis einer genügenden vorbereitung zum lehramte gelten, hat sich bei dem publikum und den lehrerinnen, welche ein solches zeugnis erlangt haben, der irrwahn festgesetzt, dass jeder, der seine abgangsprüfung von der schule bestanden hat, auch zu unterrichten verstehe. Sind die jungen damen noch in der glücklichen lage, in der einen oder andern fremdsprache etwas praktische übung gehabt zu haben, dann übernehmen sie ohne den geringsten zweifel an ihrem können getrost den unterricht einzelner schüler oder ganzer klassen, wozu sie ja auch offiziell berechtigt sind. Aber das praktische leben, das hier noch

mehr als in Westeuropa ein beherrschen der fremdsprachen in schrift und wort bis zu einem gewissen grade fordert, hat dies ungenügende ergebnis des sprachunterrichtes in ein helles licht gerückt.

Viëtors mahnruf: „der sprachunterricht muss umkehren" ist daher auch hier nicht ungehört verhallt und hat leben und bewegung in die lehrerwelt gebracht. In der pädagogischen sektion des hiesigen neuphilologischen vereins kommen denn die verschiedenen ansichten zum ausdruck. Übersetzen, grammatik und schriftliche arbeiten stehen nicht mehr auf dem ersten plan, darüber herrscht unter den fortschrittlern eine einheitliche meinung; worin aber das wesen der direkten methode besteht, welches die geeigneten mittel und wege zur unmittelbaren aneignung der sprache sind, darüber ist die auffassung sehr verschieden, auch nicht immer ganz klar und zielbewusst. Viele glauben, der forderung der neuzeit genügen zu können, indem sie, ohne das bequeme eingefahrene geleise der alten übersetzungsmethode zu verlassen, der lektüre und den sich daran knüpfenden sprechübungen mehr zeit widmen. Dieser auffassung verdankt die eben erschienene neue bearbeitung des bisher in Russland am weitesten verbreiteten buches *Cours élémentaire* von Margot ihr entstehen. Unwesentliche änderungen im übersetzungsstoff abgerechnet, bringt das buch eine grössere anzahl zusammenhängender lesestücke, im übrigen aber bleibt es unverändert. Es beginnt mit listen von vokabeln; diese werden zu unzusammenhängenden sätzen vereinigt, an denen der grammatische stoff geübt wird. An diese sätze schliesst sich, statt der bisherigen übersetzung in das französische, ein *questionnaire*.

Zu den konservativen gehören manche lehrer gegen ihre bessere überzeugung, weil sie fürchten, dem grösseren kraftaufwande, den die direkte methode von den lehrenden fordert, nicht gewachsen zu sein. Das ist eine leider nur zu begründete befürchtung, denn das teure leben und die verhältnismässig geringe besoldung der lehrenden zwingen die meisten, 30—35 stunden wöchentlich zu erteilen.

Im schroffen gegensatz zu jener richtung stehen andere lehrer, die, der von Berlitz gewiesenen bahn folgend, die sprache nur durch praktische übung lehren und die grammatik ganz in den hintergrund drängen. Einen schritt weiter gehend folgen andere den „neuen und ebneren bahnen" Bärwalds und lassen den unterricht in den mittel- und oberklassen ausschliesslich in kursorischem lesen bestehen, ohne dass auf das wiedererzählen gewicht gelegt wird.

Aus den verschiedenen meinungen, die in den vorträgen und diskussionen des neuphilologischen vereins zum ausdruck kommen, geht jedenfalls ein suchen und streben nach vervollkommnung des lehrverfahrens hervor, und das lässt uns hoffen, dass die direkte lehrweise immer mehr boden gewinnen wird.

In unserer polyglotten hauptstadt wird dem erlernen fremder sprachen von seiten des publikums eine so grosse bedeutung bei-

gemessen, dass nach landläufiger auffassung gebildet sein und fremde sprachen sprechen identische begriffe sind und die schulen, in denen dem fremdsprachlichen unterrichte die meiste zeit und aufmerksamkeit gewidmet wird, am höchsten in der gunst der eltern stehen. Sogar in einigen unserer städtischen kommunalschulen ist fremdsprachlicher unterricht als wahlfreies lehrfach aufgenommen, und obgleich für sprachunterricht eine zahlung erhoben wird, ist die beteiligung recht stark. Nehmen wir noch dazu, dass die slaven im allgemeinen ein feines ohr und geschmeidige sprechwerkzeuge haben, dass die kinder der zahlreichen andern nationalitäten, die in Petersburg vertreten sind (200000 deutsche, 5000 belgier, franzosen und schweden), vom frühesten alter an neben der muttersprache das russische sprechen, wodurch auch ihre sprechwerkzeuge geschmeidiger werden, so erhellt aus dem gesagten, dass der boden für den neusprachlichen unterricht in mancher beziehung ganz günstig ist.

Schon haben wir einige lehrbücher, die auf der direkten methode basiren, wie z. b. die von Czekala und Runge. An einigen anstalten ist das lehrverfahren bereits durchgeführt, wie z. b. an den mädchengymnasien von Stajunin und Taganzow, sowie an der hauptschule von St. Petri, wo der französische unterricht schon vor 8 jahren von fräulein J. Waubke reformirt worden ist und mit seltenem geschick geleitet wird; dementsprechend denn auch die resultate desselben vorzüglich sind.[1] Seit drei jahren wird auch das englische daselbst nach der direkten methode mit gleichem erfolge gelehrt.[2]

In all den genannten anstalten ist man bestrebt, den unterricht den vorhin erwähnten lokalen verhältnissen anzupassen, und unterrichtet nach folgenden prinzipien. Das ziel des unterrichts ist auch hier verständnis und selbständige anwendung der fremdsprache in wort und schrift. Wir suchen dasselbe zu erreichen:

1. Durch ausbildung des ohres zu richtigem auffassen der fremden sprachlaute.

2. Durch enge verbindung der zu erlernenden wörter mit den thätigkeiten, gegenständen, eigenschaften, ortsverhältnissen u. s. w., die sie bezeichnen; also ausschluss der muttersprache während der lehrstunden.

3. Durch übung im erfassen des allgemeinen sinnes ganzer sätze, das dann allmählich zu dem verständnis und der richtigen anwendung der formwörter und flexionen überleitet.

4. Durch selbständige anwendung der neuerlernten wörter in anderen verbindungen und das selbständige bilden neuer sätze nach analogie der den schülern geläufigen formen.

---

[1] Lehrbuch: *La petite Française* par J. Waubke.

[2] Lehrbuch: Rossmann und Schmidt. Ein dem vorkursus zu grunde liegendes kleines lehrbuch von E. Stein wird nächstens herausgegeben.

5. Durch erklärung der abstrakta a) durch anknüpfung an schon bekannte ausdrücke; b) durch sinnverwandte oder den gegensatz bezeichnende wörter; c) durch ableitung und bildung von wortfamilien.

6. Durch das lesen- und schreibenlernen von inhaltlich den schülern ganz bekannten stoffen in langsamem übergang vom leichten zum schwereren und strenge beobachtung des richtigen satztones beim lesen von einzelsätzen und zusammenhängenden texten, woran sich übungen im freien mündlichen erzählen schliessen.

7. Durch gruppirung der beobachteten grammatischen erscheinungen und das abstrahiren und formuliren derselben zu grammatischen regeln. —

An der St. Katharinenschule (höhere töchterschule) ist die reform für das französische und deutsche seit fünf jahren durchgeführt.

Der lehrgang in letztgenannter sprache gestaltet sich daselbst folgendermassen[1]: Die schülerinnen polnischer nationalität sprechen bei ihrem eintritt neben ihrer muttersprache das russische. — Der deutsche unterricht beginnt im dritten schuljahr bei 3 bezw. 4 wochenstunden in den aus ungefähr 40 zehn- bis dreizehnjährigen schülerinnen bestehenden klassen. — Mit wenigen ausnahmen haben sie gar keine vorkenntnisse, oder, was schlimmer ist, sie sind nach dem bisherigen programm vorbereitet, d. h. sie können mechanisch, ohne jedes verständnis und mit sehr schlechter aussprache lesen, abschreiben und kleine übungssätze übersetzen.

Der unterricht beginnt mit einem etwa 12—15 stunden umfassenden mündlichen vorkursus, in dem dreierlei erstrebt wird:

1. Verständnis der beim unterricht am häufigsten wiederkehrenden kommandos, ausdrücke, sätze;

2. Übung des ohres und der sprechwerkzeuge;

3. Verständnis und lautliche einübung des ersten schreib- und lesestoffes. — Das handbuch tritt erst in gebrauch, wenn wir voraussetzen können, dass das lesen der ersten übungen den schülern weder lautliche noch lexikalische schwierigkeiten bietet.

Disziplinarübungen dienen als ausgangspunkt für die sprechübungen, in die phonetische übungen eingestreut werden. Selbstverständlich geschieht letzteres nach einem festen plan; doch immer in der weise, dass jede übung als korrektur eines eben begangenen fehlers auftritt. In einer stunde wiederholen sich oft 5—6 mal solche kleine übungsreihen, die aber höchstens 2—3 minuten beanspruchen. Dieses verfahren hat sich als praktisch bewährt, weil der zweck der übungen den schülerinnen sofort einleuchtet und das verhältnismässig schnelle erreichen des zieles ihnen freude macht und selbstvertrauen einflösst. Unsere schülerinnen haben im allgemeinen eine rasche fassungsgabe, doch müssen wir bei ihnen mit einem geringeren quantum von ausdauer und konzentration rechnen, als bei deutschen schulkindern.

---

[1] Lehrbuch: *Mein deutsches buch* von B. Fleischhut.

Besondere schwierigkeiten bereiten slavischen schülerinnen der ihnen ganz fremde *h*-laut, den sie durch *x* oder *ç* ersetzen, das *l*, das bei ihnen hohl oder mouillirt ist, alle langen geschlossenen vokale und die doppellaute, besonders *eu* und *äu*, das mit *ö* verwechselt wird, und endlich das *d* und *t* mit darauf folgendem *i*, das sie stark mouilliren.

Die ersten sätze, die mit den kindern geübt werden, sind: „ich heisse, wie heisst du?“ u. s. w., sie enthalten mithin drei, ihnen fremde, sehr schwierige laute (*h*, *ç*, *ai*), trotzdem gelingt es, dank dem reiz der neuheit und des ersten feuereifers, die schwierigkeit zu überwinden. Mit hilfe bezeichnender gesten und mienen ist es leicht, sich den kindern verständlich zu machen, und durch langsames, deutliches vorsprechen mit hinweisen auf die artikulationsstelle des betreffenden lautes erzielt man bald eine korrekte aussprache, z. b. beim *ç* stellung der lippen zum lächeln, hinweisen auf die mundwinkel. Bei *h* aussprechen der vokale nach vorhergehendem tiefen atmen.

Diese sätze werden nun in dialogform eingeübt, wobei die drei personen durch gesten und hinweisen genau unterschieden werden.

Um der einförmigkeit und der daraus entstehenden langeweile, die bei unserem schülermaterial ganz besonders schlecht wirkt, vorzubeugen, werden diese übungen dazwischen durch ordnungsübungen mit deutschem kommando: steht auf, setzt euch, komm her u. s. w. unterbrochen, wobei wir kein nachsprechen verlangen, sondern es als eine übung im auffassen der fremden laute betrachten. In der zweiten stunde geht es nach dem wiederholen des erlernten an das einüben der vokale. Als repräsentanten derselben ist ein konkretes, in bild oder natura vorzuzeigendes ding gewählt (adler, esel, igel, ofen, uhr, ei), das der mittelpunkt der weitern sprechübungen ist. Die besprechung des wortes ofen hat sich ungefähr folgendermassen gestaltet:

Ofen. (Aus den frühern übungen sind den kindern bekannt: wand, ecke, stehen, tisch, thür, schwarz, weiss, liegen, hören.)

„Das ist ein ofen. Was ist das?“ (Die schüler sagen *ɔfən*, daher folgt eine phonetische übung, um das geschlossene lange *o* zu erzielen, hinweis auf die stellung der lippen, die bildung des lautes nicht „im halse“, vorne im munde, betasten des kehlkopfes bei der bildung beider laute.) „Wo steht der ofen?“ (Ecke.) „Gehe zum ofen und sprich: ‘ich gehe zum ofen.’“ Übung des satzes in den drei personen. „Von welcher farbe ist der ofen, die wand, der tisch? Ich stehe neben dem tisch, dem fenster, neben dem ofen. Wo steht A., B., D.? Wo stehst du? Ich öffne die ofenthür. Was liegt in dem ofen? In dem ofen liegt eine kohle. Wo liegen kohlen? (Ofen, tisch.) (Einzel- und chorantworten.) Von welcher farbe ist die kohle?“ Langsames aussprechen des wortes kohle und mehrerer anderer, den schülern schon bekannter zweisilbiger wörter. „Das wort koh—le hat zwei silben, das wort e—sel hat zwei silben u. s. w. Wie viel silben hat das wort kohle, ofen, esel u. s. w.“ Der satz „das wort ofen hat zwei silben“ wird eingeübt.

„*O* ist ein vokal, *a*, *e*, *i* u. s. w. ist ein vokal. Was ist *a*, *e*, *i*? Welche vokale hörst du bei lie—gen, bei e—sel u. s. w.“ Auf die Viëtorsche lauttafel zeigend: „Das ist das zeichen für *i*, *o*, *a* u. s. w.“ Die schüler werden aufgefordert, andere ihnen bekannte wörter mit denselben vokalen oder vor- und nachlauten zu nennen, und es ist überraschend, dass sie dann zuweilen nicht nur eingeübte wörter bringen, sondern auch solche, die sie häufig vom lehrer gehört haben, wie: „Sitz still! Aufgemerkt! Brav gemacht!“ u. s. w.

Bei den übungen im zerlegen der wörter in silben und laute folgen wir genau den praktischen winken, die Hess in seiner *Begleitschrift zur Bangertschen fibel* gibt, selbstverständlich mit den abänderungen, die die anwendung auf die fremdsprache erheischt. Erst nachdem das zerlegen in silben bei einer anzahl bekannter wörter geübt und der satz: „das wort hat eine, hat zwei silben“ den schülern geläufig ist, gehen wir zu dem herausfinden der vokale über und üben den satz: „der vokal heisst *e*, *a*“ u. s. w., woran sich der gebrauch der Viëtorschen lauttafel schliesst, auf der das zeichen für den betreffenden vokal gezeigt und der satz geübt wird: „das ist das zeichen für *a*“ u. s. w. Das ohr, durch das auge unterstützt, fasst dadurch schärfer den unsern schülern z. b. so schwierigen unterschied zwischen *ɔ* und *o*, zwischen *e* und *ɔ*, die kinder lernen leichter die ihnen ganz fremden diphthonge ihrer natur nach als doppellaute verstehen und hervorbringen. Die analyse der vor- und nachlaute geschieht in ähnlicher weise, und wir gelangen endlich, freilich erst gegen ende des ersten quartals, dahin, den ganzen satz sprechen zu lassen, wie Hess ihn in seinem *Begleitschreiben zur Bangertschen fibel*, seite 11, angibt: „Das wort *weinen* hat zwei silben. Die erste silbe heisst *wei*, die zweite silbe heisst *nen*. Die silbe *wei* hat zwei laute, der selbstlaut heisst *ei*. Es ist ein vorlaut da, der (vorlaut) heisst *w*. Es ist kein nachlaut da. Die silbe *nen* hat drei laute. Der selbstlaut heisst *e*. Es ist ein vorlaut da, der (vorlaut) heisst *n*; es ist ein nachlaut da, der (nachlaut) heisst *n*.“

Vielleicht dünkt manchem diese übung im fremdsprachlichen unterricht zu schwierig und zeitraubend, doch scheint die praxis das verfahren zu rechtfertigen, denn es hat erfahrungsmässig folgende vorteile:

1. Es wird ein häufiges wiederholen der laute und wörter ermöglicht, ohne dass es in ein mechanisches nachsprechen ausartet.

2. Der unterschied zwischen laut und zeichen ist den kindern klar geworden, und damit ist der boden für die spätere orthographische übung vorbereitet.

3. Die den kindern bekannten wörter sind aus dem zusammenhang, in dem sie dieselben zuerst kennen gelernt haben, herausgenommen und in einen neuen zusammenhang gebracht worden, wodurch der eigenwert sogar der formwörter den kindern verständlich wird.

4. Den kindern sind einige vollständige sätze (s. s. 103) der form und dem inhalt nach ganz geläufig geworden und erleichtern ihnen wesentlich die bildung neuer sätze nach analogie der bekannten.

Unterdessen nehmen die sprechübungen in der oben ausführlich dargestellten form ihren fortgang. Als grundlage für dieselben dienen die im handbuch befindlichen texte.

Nach den eingangs erwähnten 12—15 vorbereitenden stunden werden kleine häusliche aufgaben gegeben, die den zweck haben, die schüler in den ihnen fremden formen der kurrentschrift zu üben, die also zunächst nur in abschriften bestehen; doch vermeiden wir auch hier das rein mechanische und lassen bald die vor- oder nachlaute, bald die langen oder kurzen vokale unterstreichen, die wörter nach silben trennen, „der, die, das" durch „dieser, diese, dieses" oder „ein, eine" ersetzen u. s. w. Hieran knüpfen sich die ersten orthographischen übungen. Wir beginnen mit wörtern, in denen laut und zeichen sich decken, gehen dann zur darstellung eines lautes durch zwei verschiedene zeichen über (*i* = *i* oder *ie* — igel, diele, *t* = *t* oder *d* — ruft, sand, *n* = *n* oder *nn* u. s. w.).

Bei den sprechübungen, die sich zwar immer mehr oder weniger an die lesestücke anlehnen, sich aber naturgemäss immer freier gestalten, richten wir unser augenmerk besonders auf folgende punkte, um unser ziel, selbständigen korrekten gebrauch der fremdsprache, zu erreichen:

1. Wir wählen wörter und ausdrücke, die wir im weitern verlauf des unterrichts oft gelegenheit haben anzuwenden (dinge aus der örtlichen umgebung, bilder, plastische gegenstände), begnügen uns aber nicht mit einem blossen benennen derselben, sondern lassen stets etwas an oder mit dem dinge geschehen, z. b. tisch, stellen, legen, heft, feder, hinlegen, nehmen, eintauchen, tintenfass, schreiben, schrank, fenster, öffnen, schliessen, augen, sehen, schliessen, öffnen, ohren, hören u. s. w. Dadurch stellen wir das verb in den mittelpunkt des unterrichts, die person-, zahl- und zeitverhältnisse, die schwierigen formen der starken und trennbaren verben werden, weil sie sich unmittelbar mit dem begriff verbinden, verhältnismässig leicht erlernt. Das gleichzeitige benennen und ausführen der thätigkeit ermöglicht es, auch zahlreiche klassen zu reger beteiligung zu bringen.

2. Beim wiederholen achten wir darauf, dass die erlernten ausdrücke aus dem zusammenhang, in dem sie zuerst aufgetreten sind, gelöst und in andere verbindung gebracht werden, wodurch sie zum geistigen besitz unserer schüler werden, über den sie dann erst frei verfügen lernen, z. b. öffnen, schliessen wurde zuerst am buch gelernt, jetzt wenden wir es bei federkasten, thür, augen, mund, hand an. Dadurch suchen wir die dienstbarkeit des gedächtnisses zu entwickeln, die notwendige vorbedingung zum gedankenausdruck in einem fremden idiom. Wir arbeiten daher anfangs mit einem beschränkten wort-

material, das sich aber dafür in einer weise einprägt, die den schülern die anwendung desselben erleichtert, und überlassen die bereicherung der lexikalischen kenntnisse dem späteren unterricht.

Um diese wiederholung gut leiten zu können, fertigen wir uns zur selbstkontrolle listen von allen eingeübten und nicht im texte der ersten leseübungen vorkommenden wörtern an.

Der gang der sprechübungen wird zwar in grossen zügen nach dem text der lesestücke bestimmt, dazwischen läuft aber auch eine improvisirte unterredung mit unter, veranlasst durch irgend ein kleines ereignis, das die einförmigkeit des schullebens unterbricht, wie ein bevorstehendes schulfest oder auch ein gewitter, ein starker schneefall. Die erfahrung lehrt, dass die bei solchen gelegenheiten erlernten redewendungen leicht und dauernd behalten werden.

Selbstredend ist bei den sprechübungen der gebrauch der muttersprache ausgeschlossen, doch nehmen wir nicht anstand, ausnahmsweise ein wort in derselben mit einfliessen zu lassen, etwa um schnell eine lücke in der vorbereitung auszufüllen oder einen ganz unvorhergesehenen ausdruck zu erklären; freilich geschieht dieses mit dem bewusstsein, dass es ein notbehelf ist. Zuweilen benutzen wir sogar die muttersprache mit vorbedacht als kontrolle, ob die gegebene erklärung auch von den schwachen schülern richtig erfasst worden ist, indem wir die kinder veranlassen, einen eben gehörten satz zu übersetzen; bald merkt sich die klasse, dass dieses mittel nur bei unaufmerksamen und trägen angewandt wird.

Der ausschliessliche gebrauch der fremdsprache ist übrigens leichter, als man es sich gemeiniglich vorstellt; wenn man nur in der ersten zeit sehr sorgfältig in der wahl des materials ist, das man den schülern einprägt, und nur solche wörter und sätze wählt, die sich eng an angeschautes knüpfen und sich oft im laufe des unterrichts anwenden lassen. Doch ist das nicht so zu verstehen, als hätten wir uns den zwang auferlegt, nur solche redewendungen zu gebrauchen, die wir auch gleich den schülern beibringen. Im gegenteil, wir haben in jeder stunde sätze gebraucht, deren allgemeinen sinn wir den schülern durch lebhafte intonation und bezeichnende gesten verständlich gemacht haben. Dass dieses gelingt, beweist die vorhin erwähnte thatsache, dass die schülerinnen bloss auf diese weise erlernte sätze und ausdrücke als beispiele bringen.

Im weiteren verlauf des unterrichtes tritt das lesebuch mehr in den mittelpunkt. Wir bleiben auch jetzt unserm grundsatz treu, an das lesen eines textes erst heranzutreten, wenn er den schülern keinerlei technische oder lexikalische schwierigkeiten bietet. Die vorbereitung auf das lesestück geschieht bei geschlossenem buch, ohne dass die schülerinnen wissen, dass es sich um eine solche handelt. Je nach dem inhalt des lesestückes wird sie an einem bilde oder plastischen gegenstande vorgenommen, oder sie nimmt die form einer freien er-

zählung an, in der die sprachlichen schwierigkeiten aus dem wege geräumt werden. Bei abstrakten ausdrücken genügt es oft, sie mit bekannten synonymen zu vertauschen oder als letztes glied fest an die kette der schon bekannten worte zu schliessen, z. b. angenommen es handelt sich um die wörter: wünschen, hoffen, fürchten, zweifeln, vielleicht. Bekannt sind den schülern schon: ich möchte gern, geschenk, bekommen oder erhalten, geburtstag oder weihnachten und die bildung des futurums. Dann heisst es: „Du erhältst zu weihnachten ein geschenk von deinen eltern? (Ja.) Was möchtest du gern haben, eine puppe, ein buch? (Antwort im vollen satz.) Anstatt: 'ich möchte gerne haben' können wir sagen: 'ich wünsche mir'. Also, was wünschest du dir zu weihnachten? Weisst du, dass deine eltern dir ein buch schenken werden? (Nein.) Du denkst: mama weiss, dass ich mir ein buch wünsche, sie wird mir gewiss eins schenken! (Mit richtiger und lebhafter intonation gesprochen!) *Du hoffst*, dass sie dir eines schenken wird." An diese erklärung lassen sich dann gelegentlich die ausdrücke *fürchten*, *zweifeln*, vielleicht u. a. m. anknüpfen.

Die meisten dieser übungen werden natürlich nur mündlich in der stunde gemacht und höchstens eine häusliche wiederholung derselben verlangt. „Man lernt stil aus dem sprechen, nicht sprechen aus dem künstlichen stil." (Herder.)

Gute dienste leisten uns auf dieser stufe die bekannten gruppenbilder von Meinhold, Hölzel, Pfeiffer.

Um uns vor einförmigkeit bei behandlung derselben zu hüten, erzählen wir zuweilen den schülern nach oberflächlicher betrachtung des bildes, an das wir die nötigen worterklärungen fügen, eine kleine geschichte, zu der das bild die illustration bildet, geben den personen namen und lassen sie zu einander in beziehung treten. Als vorbereitung für das Hölzelsche herbstbild haben wir z. b. die erzählung verwandt von zwei knaben K. und B. Meyer aus Mainz, die die sommerferien in einem schönen landhause auf einer Rheininsel verbracht haben. Sie haben freundschaft geschlossen mit den söhnen des winzers Schulz und sind nun zur zeit der weinlese auf einen tag zu Schulzens gekommen. Daran knüpfte sich in form einer erzählung die beschreibung der verschiedenen gruppen. Franz hat z. b., um dem kleinen B. eine freude zu machen, einen drachen verfertigt und eine elster gezähmt. Die mit dem abnehmen der äpfel beschäftigten kinder, die maiskolben, die ziege, die kartoffelernte werden in zusammenhang gebracht durch die erzählung von der vorbereitung zu dem ländlichen mahl, das den schluss der weinlese bildet. Dann beschreiben die schülerinnen, anknüpfend an das eben gehörte, die einzelnen gruppen und erweitern es mit hilfe des ihnen schon zu gebote stehenden sprachmaterials, indem sie die haltung, das aussehen, die kleidung der personen beschreiben, oder angeben, was dieselben wahrscheinlich *vor* der auf dem bilde dargestellten handlung gethan haben (z. b. der morgen zu

hause, das frühstück, die abreise), oder was sie voraussichtlich thun werden (z. b. winzergeräte weglegen, sich umkleiden, tanzen, singen; heimkehr der familie Meyer u. s. w.).

Auch grammatische übungen knüpfen wir an bilder, z. b. übungen über den gebrauch des dativ und akkusativ. „Wohin ist K. geklettert? Wohin wirft er die äpfel? Wohin thut man die trauben?" Oft lassen wir auch übungen über die wortbildung und wortbedeutung machen, z. b.: „Nenne mit einem wort einen berg, der mit wein bepflanzt ist" u. s. w. „Was ist ein jagd-gewehr, papier-drache?" Ferner werden immer im engen anschluss an das besprochene oder das bild verbale zusammensetzungen geübt, z. b. an-, um-, ab-, nieder-, weg-legen, oder es wird die wortbildung durch bildungssilben geübt, z. b.: „Wir haben das bild beschrieben, wir haben eine beschreibung des bildes gemacht." In ähnlichen sätzen werden die wörter: begleiten, öffnen, erzählen verwandt, oder es werden wortbildungen mit vorsilben vorgenommen wie: *ent*kleiden, *ent*wässern, *ent*fliehen, *zer*reissen, *zer*schneiden, *zer*nagen u. a. m., wodurch wir allmählich das verständnis für die bedeutung der bildungssilben wecken. Es geschieht dieses in der absicht, schon im elementarkursus den grund zu legen zu der erst auf einer höheren stufe möglichen, aber sehr notwendigen einführung in die sprachbildende kraft des deutschen. Den fremden bieten redewendungen wie: „es lag ihm alles daran, es ist *aus* mit ihm, ein *aus*gestorbenes geschlecht, ein *ein*gefahrenes pferd, wo sind sie *hin*, die glücklich schönen tage?" grosse schwierigkeiten, weil die präpositionen hier zu trägern der bedeutung geworden sind. Die schwierigkeit wird noch grösser, wenn dergleichen wörter metaphorisch gebraucht werden oder gelegenheitsbildung nach analogie gebräuchlicher wendungen sind, wie: „sie weinte ihren kummer *aus*, ich habe mich in diese handschrift *eingelesen*, der tod *räumte auf* unter den kriegern."

Dergleichen wendungen begegnen wir ebenso häufig in der umgangs- wie in der dichtersprache. Bei Goethe heisst es z. b.: „Er *dichtete* ihnen nur die eigenen grausamen begierden *an*. — Ich *lass* es *gehn* und muss dann eben diesen vorwurf tragen." Diese kleinen wörter sind nächst dem schwierigen satzbau wohl mit die ursache, weshalb das deutsche für die schwerste der kultursprachen gilt.

Ein ähnliches verfahren haben wir bei allen bildlichen redensarten angewandt, indem wir uns Hildebrands mahnung, mit dem wort auch den inhalt zu geben, auch beim fremdsprachlichen unterricht gesagt sein liessen. So erfassten die schülerinnen z. b. den ausdruck „er gewann die oberhand" leicht, als wir ihnen einen ringkampf ins gedächtnis riefen, den sie mit angesehen oder selbst gekämpft hatten. „Wessen *hand* war *oben*? Wer war der stärkere? Wer hatte also *die oberhand gewonnen*?"

Bei gedichten, namentlich lyrischen inhaltes, schliesst sich an die eben dargestellte noch eine zweite vorbereitung, die die schüler durch

eine kleine frei erfundene erzählung in die situation versetzt, aus der heraus das gedicht entstanden sein kann. Bei dem Heyschen gedicht *Wo sind all die blumen hin?* haben wir von einem kleinen mädchen erzählt, das, an einem herbsttage im garten einen kranz windend, sich plötzlich unwohl fühlt, zu bett gebracht wird und erst nach wochenlangem krankenlager, als alles mit schnee bedeckt ist, die dunkle krankenstube verlässt und die mutter erstaunt fragt: „wo sind all die blumen hin?“.

Ein genügend, d. h. allseitig vorbereitetes, von dem lehrenden gut vorgelesenes lesestück, wird in der regel von den schülern mit verständnis und gern gelesen; das beweist die meist richtige intonation, die sie dabei treffen. Die sich an den gelesenen text knüpfende katechese hält sich anfangs streng an den wortlaut, wird aber allmählich freier. Zur übung in der frageform dürfen die besseren schülerinnen dazwischen die rolle des lehrers übernehmen und die katechese wiederholen, bezw. machen, was den kindern immer grosse freude bereitet.

(Über die an den verarbeiteten lesestoff angeschlossenen grammatischen übungen siehe seite 109.)

Nun haben wir die schülerinnen schon soviel gefördert, dass der gang des unterrichtes dem in der muttersprache immer ähnlicher wird. Die durchgenommenen lesestücke werden in der weise wiederholt, dass wir sie zu kleinen stilistischen vorübungen benutzen. Diese bestehen z. b. im aufsuchen der eigenschaften der handelnden personen, z. b.: „Wie war M., weil sie nicht gehorchte? (ungehorsam), weil sie gern half, immer bereit war zu helfen? (hilfbereit, hilfreich); oder sie war mitleidig, was that sie deshalb? oder unbesonnen“ u. s. w. Die antworten werden je nach dem stande der kenntnisse vom schüler gegeben oder ihnen gesagt, und sie suchen dann nach beispielen. Dergleichen übungen haben den zweck, die kinder zum denken in der fremdsprache, d. h. zum selbständigen gebrauch derselben zu bringen. Dahin zielen auch übungen wie: „Das kind freute sich, als die mutter kam“, heisst es im texte. Sah die mutter die freude des kindes? Woran? Was that das kind? (Händeklatschen, jauchzen, rufen, rot werden, lachen, ärmchen entgegenstrecken u. s. w.). Viel vergnügen macht es den kindern, eine erzählung in der form zu verändern, dass eine der handelnden personen die handlung als erinnerung einer vor langer zeit geschehenen begebenheit berichtet. Auch eine wiedergabe in verkürzter form wird gern von den schülern mit hilfe des lehrers gemacht, oder der plan zu der erzählung gesucht in form von „überschriften“ zu den einzelnen abschnitten, endlich werden erweiterungen der erzählungen durch eingefügte ortsbeschreibungen, nebenhandlungen u. s. w. gemacht.

Die von der 12. oder 15. stunde regelmässig fortlaufenden schriftlichen arbeiten sind entweder orthographische oder grammatische übungen.

Was die grammatik betrifft, so gehen wir von der ansicht aus, dass sie, gleich dem gelde, ein vorzüglicher diener, aber ein schlechter herr ist. Von dem herrscherthron, den sie bei der konstruktiven methode einnahm, ist sie zu nutz und frommen unserer schuljugend vertrieben. Ihre kategorischen regeln, die zusammenhangslos, eindringlingen gleich in das geistesleben der schüler platzen und dort eher lähmend als fördernd auf die sprachfertigkeit wirken, sind als solche aus unseren stunden verbannt. (R. Hildebrand.)

Nichts destoweniger ist die grammatik uns beim unterrichte unentbehrlich zur klärung und befestigung der schon in den geistigen besitz der schüler übergegangenen sprachlichen kenntnisse. Sie ist von den ersten stunden an unauflöslich mit dem sprechunterricht verknüpft, denn die ersten grammatischen vorübungen beginnen schon nach der 10. oder 12. stunde, indem wir die aufmerksamkeit der schüler auf das analoge, der ihnen schon geläufig gewordenen flexionsformen lenken (z. b. personalendungen des präsens oder die genitivendung der starken deklination). Freilich geschieht das mit vermeidung aller technischen ausdrücke, und ohne dass wir schon jetzt die gewonnene erkenntnis in einer präzis zusammengefassten regel zum ausdruck brächten, wir begnügen uns damit, die ersten keime des sprachgefühls zu legen, und entwickeln diese allmählich. Die deklination wird erst in sätzen geübt, denen ein bild oder eine erzählung zu grunde liegt, z. b. an das Pfeiffersche bild *Die kätzchen* anknüpfend: „Wer oder was schläft auf dem tisch? (Das kätzchen.) Wessen fell ist schwarz? Wem hat die grossmutter milch gegeben? Wen oder was wird sie wegtreiben?" In dem masse, als im laufe der sprechübungen neue grammatische formen den schülern geläufig geworden sind, ordnen wir sie, lassen paradigmen für deklinationen, konjugationen anfertigen und gehen allmählich dazu über, das vom schüler selbst erkannte gesetzmässige in der sprache zum ausdruck zu bringen, formuliren mit ihm gemeinsam die sprachregeln und prägen sie fest ein. Konsequenterweise geschieht dieses *nicht in der muttersprache, sondern in der fremdsprache.* Wir gehen also den weg, den die ersten grammatikschreiber eingeschlagen haben, die wohl auch erst durch beobachten des gesetzmässigen in der ihnen schon geläufigen sprache die regeln gefunden haben. Sollte diesem verfahren, bei dem die selbstthätigkeit der schüler beständig rege gehalten wird, eine geringere formal bildende kraft inne wohnen, als dem erlernen fertig gegebener regeln, die mehr ins gedächtnis als ins verständnis dringen? Wir ersparen unsern schülern das mühsame erlernen von regeln, die für das übersetzen aus dem russischen zugeschnitten, jedem des russischen unkundigen mindestens unnütz, wenn nicht unverständlich erscheinen. So heisst es in der grammatik von Kaiser in deutscher übersetzung: „Die römer bemächtigten *sich* des grössten teiles der damals bekannten länder." Regel: „Im hauptsatz steht das rückbezügliche fürwort nach dem ersten

verb, im nebensatz nach dem subjekt, z. b. 'als er sich in das haus geschlichen hatte'. Ist das subjekt ein hauptwort oder eines der wörter niemand, jemand, alle, so kann das rückbezügliche fürwort *vor* oder *nach* dem subjekt stehen, z. b. 'als niemand *sich* meldete' oder 'als *sich* niemand meldete'."

Die erfahrung lehrt, dass die grammatischen kenntnisse der nach der direkten methode unterrichteten durchaus nicht geringer sind, als das wissen der nach der konstruktiven übersetzungsmethode vorbereiteten, und dass jene ein plus von praktischen kenntnissen in schrift und wort vor *diesen voraushaben*.

Überall, wo die neue methode (das ist nun leider der nicht auszurottende name, den die direkte lehrweise hier führt) eingeführt ist, erwirbt sie sich unter lehrenden und lernenden immer mehr freunde. Wohl hat sie noch viele gegner unter den eltern, gouvernanten und gouverneuren (das sind hauslehrer und lehrerinnen, die sich nach hiesiger auffassung zu hause mit den schülern „beschäftigen" müssen, indem sie die anfertigung der schulaufgaben beaufsichtigen, bezw. dieselben für sie fertig machen müssen). Dass diesen die „neue methode" unbequem ist, ist sehr begreiflich. Sie ist ihnen ganz fremd; das helfen ist schwer, oft unmöglich, da der schwerpunkt des unterrichts in die schulstunden verlegt ist und grössere aufmerksamkeit von den schülern gefordert wird als beim übersetzen, wo die allezeit bereiten krücken, das handbuch und die grammatik, über eine verträumte stunde hinweghalfen. Der anfangs oft erhobene einwand, dass einige versäumte stunden den schüler verhinderten, dem weiteren unterricht zu folgen, wird immer seltener; denn die erfahrung lehrt, dass wir nicht *weniger*, sondern *mehr* wiederholen, als es bei der konstruktiven methode der fall war, wir bringen nur mehr abwechslung in den stoff. Und wollte man der methode einen vorwurf daraus machen, dass ein wochenlanges versäumen schwer auszufüllende lücken hinterlässt? Ist das nicht vielmehr ein beweis dafür, dass die klasse unterdessen ein gut stück weges weiter gekommen ist? Das sind fälle, in denen die so beliebten, oft mehr schaden als nutzen bringenden nachhilfestunden gut angebracht wären; aber selbstverständlich nur, wenn sie von tüchtigen, mit dem gange des unterrichtes vertrauten kräften erteilt werden; und je weiter die methode sich verbreitet, um so leichter wird es werden deren zu finden. Und dass sie immer mehr wurzel fassen wird, davon sind wir überzeugt. Gibt es doch unter den vertretern derselben viele, die durchdrungen davon sind, dass die direkte methode einen fortschritt bedeutet, ein arbeiten nach derselben also ein bruchteilchen der grossen kulturaufgabe ist, an der zu arbeiten jedermann in seinem wirkungskreise berufen ist. Diese überzeugung treibt sie, ihre ganze kraft einzusetzen und mutig alle hindernisse zu bewältigen.

Petersburg. Bertha Fleischhut.

VERMISCHTES.

ZUR REFORM DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS AUF DER UNIVERSITÄT.

(Als antwort auf Klinghardts besprechung *N. Spr.* IX, s. 29 f.)

In seiner anzeige von Walters broschüre über die *Reform des neusprachlichen unterrichts auf schule und universität* sowie meinem nachwort dazu bemerkt Klinghardt eingangsweise u. a., wenn die meinungen der sog. reformer über irgend einen punkt auseinander gingen, dann hiesse es, die reformer wüssten selbst noch nicht, was sie wollten, daher lohne es sich einstweilen noch gar nicht, sich mit ihren ansichten und vorschlägen zu beschäftigen. Das hindert K. nicht, seine meinungsverschiedenheit mir gegenüber unbedenklich zum ausdruck zu bringen, und ich werde ebenso unbedenklich erwidern. Nicht darauf kommt es an, dass wir reformer eine geschlossene partei bilden, sondern dass wir, der eine so, der andere anders, zu einer wirklichen reform des neusprachlichen unterrichts beitragen. Vielleicht ist der widerspruch auch geringer, als er scheint.

Zunächst muss ich mich noch schwärzer malen, als K. dies gethan hat. Ich habe als lösung der vorliegenden aufgabe — reform des neusprachlichen universitätsunterrichts — s. z. nicht sowohl *wissenschaftliche behandlung des modernen auf der universität*, als vielmehr *verlegung des schwerpunktes soviel wie möglich in die wissenschaftliche behandlung des modernen auf der universität* empfohlen. Ich bin also keineswegs für das moderne allein. Nun möchte K. wissen, was ich unter „modernem" verstehe. Ist es „1. übung im praktischen gebrauch der sprache, 2. wissen über leben, sitten, gebräuche und wichtigste geistesbestrebungen (vgl. lehrpläne von 1891)," so ist K. ganz meiner meinung; sind es aber „nur moderne schriftsteller"; so kann er aus meinem vorschlag unmöglich irgendwelchen nutzen für die arbeit der schule ableiten.

Hier könnte ich sogleich wohl die frage stellen, mit welcher berechtigung K. das moderne auf der universität ganz ausschliesslich nach der aufgabe (lehrpläne von 1891) und dem nutzen der schule

bemisst. Ich will aber erst die von ihm gestellte frage beantworten. Ich verstehe unter „modernem“ in der that zunächst moderne schriftsteller, aber nicht nur diese, sondern auch alles das, was von K. sonst unter 1. und 2. zusammengefasst wird; d. h. also 1. praktisches, 2. theoretisches, oder genauer: 1. praktisches (*technisches*) verstehen und können, 2. theoretisches (*philologisches*) wissen *und verstehen*.

Nun hat aber K. zustimmung oder widerspruch auch von der bedeutung abhängig gemacht, die ich dem ausdruck „wissenschaftliche behandlung“ gebe. Ist es „die diesen gegenständen ihrer natur nach zukommende wissenschaftliche behandlung“, so sagt er *ja*; ist es „philologische behandlung“, *nein*. Ich meine, wie K. wünscht, das erstere; denn ich bin überzeugt, dass auch das praktische können (hören, sprechen; lesen, schreiben) wissenschaftlich geübt werden kann und muss, dass sich diese thätigkeit aber nicht nach gesetzen der philologie, sondern solchen der psychologie und pädagogik zu vollziehen hat, wenn auch die philologie (phonetik!) den stoff bereiten hilft. Ich betrachte die übung im praktischen gebrauch (die, um dies gleich festzustellen, wesentlich dem *lektor* obliegt) ferner als eine durchaus notwendige vorbereitung und ergänzung des philologischen studiums. Nicht ohne grund hat der sprachgebrauch den begriff des *verstehens* erweitert: nur wer eine sprache nicht nur beim hören und beim lesen, sondern auch selbst zu sprechen und zu schreiben „versteht“, wird sie völlig (in ihrem wesen) „verstehen“!

Wenn ich „schulung in der wissenschaft des fachs“ fordere, so begreife ich unter dieser „wissenschaft des fachs“ im engeren sinne die betr. philologie, im weiteren sinne zugleich auch die übung im praktischen können. K. ist, wie seine klammer zeigt — „die wissenschaft unseres fachs (praktischer gebrauch der sprache; leben, sitten etc.)“ — grundsätzlich wieder derselben ansicht. Wenn er aber sagt, diese wissenschaft des fachs „existire ja noch gar nicht“, so muss ich dies ganz entschieden in abrede stellen. Sollte K. hier an verhältnisse denken, wie sie zu seiner — oder sagen wir: unserer — studienzeit an den universitäten freilich wohl bestanden, aber nur ausnahmsweise noch zu finden sind? Jetzt wird doch fast überall auch die neueste zeit philologisch behandelt und das praktische, wenn nicht durch einen lektor, so doch durch den fachprofessor nach kräften gepflegt! Zum beispiel diene die vertretung des englischen im laufenden wintersemester hier in Marburg. Als professor der englischen philologie lese ich wöchentlich, ausser 2 stunden über Shakespeare-grammatik, 2 st. über *die englische litteratur des 19. jhs.*; im englischen seminar (wiss., d. h. *philol.* abt.) behandle ich in 1 st. die anfänge des englischen dramas, in 1 st. *gedichte von Browning*, beides *in englischer sprache* (im sommer soll noch eine proseminarstunde dazu kommen) und lasse die von den mitgliedern geforderten arbeiten gleichfalls *in englischer sprache* abfassen. Der lektor, Mr. Tilley, hält im seminar (prakt., d. h. *technische* abt.)

und proseminar in je 1 st. phonetische übungen ab und leitet, in je 2 st., einen elementarkursus im englischen und einen (praktischen) kursus über englische litteratur, alles *in englischer sprache*. Es kommen also, was dies betrifft, wöchentlich 8 st. heraus, in denen englisch gesprochen und den studirenden gelegenheit zum englisch-sprechen geboten wird. Dass auch die *realien* hierbei nicht zu kurz kommen, sei ausdrücklich bemerkt; die karten von England, von Grossbritannien und Irland und von *Greater Britain* werden z. b. eifrig gebraucht.

Ferner macht K. mir zum vorwurf, dass ich „unsere berufsthätigkeit" ein „philologisches fach" nenne. Hierüber war ich, offen gesagt, einen augenblick völlig perplex. Aber „mit worten lässt sich trefflich streiten" —, sehen wir zu, wie dies K. denn eigentlich meint. „Unterweisung im praktischen gebrauch etc. sowie in leben, sitten, gebräuchen und wichtigsten geistesbestrebungen (litterarische, aber auch politische, soziale, industrielle u. a.)" seien „doch wahrlich kein philologisches fach, das 'in historischer entwicklung zu lehren' wäre." Kein philologisches fach? Nun, die praktische übung, wie oben zugegeben, nicht, aber doch seine praktische beigabe. Alles andere aber, leben, sitten, und was K.s formel weiter aufzählt, auch das in der klammer stehende, das gehört nach althergebrachter rechnung allerdings zum philologischen fach! K. erlaube mir, ein stück aus Böckhs system der philologie, den zweiten (besonderen) abschnitt des zweiten (materialen) teils, zum beweis noch einmal zu zitiren, wie dies schon früher in meiner *Einführung in das studium der engl. phil.* ([1] 1887, [2] 1897) geschehen ist:

„A. ÖFFENTLICHES LEBEN. 1. *Chronologie*. 2. *Geographie*. 3. *Politische geschichte*. 4. *Staatsaltertümer*. B. PRIVATLEBEN. 1. *Metrologie* (mit numismatik). 2. *Äusseres privatleben*. a. Landbau und gewerbe. b. Handel. c. Hauswirtschaft. 3. *Inneres privatleben*. a. Geselliger verkehr. b. Erwerbsgesellschaft. c. Erziehung. d. Totenwesen. C. RELIGION UND KUNST. 1. *Kultus*. 2. *Bildende künste* (architektur, plastik, malerei). 3. *Künste der bewegung* (gymnastik, orchestik, musik). 4. *Künste des poetischen vortrags* (rhapsodik, chorik, dramatik). D. GESAMTES WISSEN. 1. *Mythologie*. 2. *Geschichte der philosophie*. 3. *Geschichte der einzelwissenschaften*. 4. *Litteraturgeschichte*. 5. *Geschichte der sprache*. a. Stöchiologie (phonologie, paläographie, orthographie und orthoepie). b. Etymologie (lexikologie, formenlehre). c. Syntax. d. Historische stilistik (metrik)."

Dem entspricht Böckhs definition der einzelphilologie als „geschichtlich wissenschaftliche erkenntnis der gesamten thätigkeit, des ganzen lebens und wirkens eines volkes".

Man sieht, dass die hergebrachte „philologie" für K. nicht zu wenig, sondern umgekehrt zu viel einschliesst, denn von „historischer entwicklung" will er ja nichts wissen. Im übrigen die schönste übereinstimmung zwischen dem nichtphilologischen K. und — ich sage nicht: mir, sondern: dem urphilologischen Böckh. Mir ist der materielle

umfang einer solchen „philologie" oder „nichtphilologie", besonders einer neueren, wenn allem gleiches recht zugestanden wird, zu gross; ich füge daher Böckhs definition einschränkend hinzu: „mit der sprache und litteratur als ausgangs- und mittelpunkt" und sehe alle übrigen fächer nur als hülfswissenschaften an. Warum? Weil es m. e. unmöglich ist, dass ein sterblicher mensch auf allen diesen modernen gebieten zugleich die „wissenschaftliche schulung" und „wissenschaftliche selbständigkeit" erwürbe, die mir sogar auf einem einzigen gebiete unendlich wertvoller scheint als ein enzyklopädisches totes wissen. Auch den begriff „wissenschaftliche selbständigkeit" soll ich K. definiren. Er selbst variirt den ausdruck durch den andern: „wissenschaftlicher sinn" und definirt diesen als „verständnis der mittel, die zu sicherer gewinnung von erkenntnis führen." Gut; das nehme ich an. Aber ich soll K. auch die praktische verwirklichung dieses begriffs im geistigen leben der akademischen stände nachweisen. Ja — habe ich denn etwa behauptet, dass unter den lehrern, juristen, ärzten und pastoren der kleinen — oder auch der grossen — städte so viel (K. sagt: wenig) von wissenschaftlichem sinn zu spüren sei? Habe *ich* die „bindende feste studienordnung" empfohlen, für die der student der neueren sprachen „bald genug eben so dankbar sein wird wie der medizinische student"; oder ist es *mir* wünschenswert erschienen, dass er „sich von seinem fachprofessor oder einem jungen dozenten des fachs repetiren lasse, wie sich der jurist am ende des trienniums von seinem privaten 'pauker' einpauken lässt"? — „Verlässiges können und wissen" — *by all means*! Aber das können und wissen ist es nicht, was die studirten lehrer vor anmassendem aburteilen über die „imitative methode" künftig bewahren wird, wenn sie nicht *noch besser als seither* in eigener wissenschaftlicher arbeit ihr urteil bilden lernen. Das studium der historischen entwicklung aber ist vortrefflich geeignet, den blick für das wie? und warum? zu schärfen, und schon deshalb darf auch der sprachmann — „philolog" wage ich kaum noch zu sagen — sich nicht mit der betrachtung bloss des modernen begnügen. Und soll der künftige lehrer wirklich, wie vorher als schüler auf der schule und später als lehrer ebenda, so auch der student auf der universität, 1. den praktischen gebrauch etc., 2. leben, sitten etc. in gleicher weise und gleicher begrenzung, als dasselbe *pensum*, traktiren? Lehrpläne und prüfungsordnung der schule auch mass und regel der universität? Ich kann es nicht glauben!

Dass auch ich den neusprachlichen unterricht auf der universität nicht vollkommen finde, habe ich mehr als einmal gesagt. Auch ich bin für noch mehr „neuen wein" und auch für „neue schläuche", insofern die wesentliche aufgabe des akademischen unterrichts — d. h., ich bleibe dabei, die wissenschaftliche schulung — neue erlaubt. Ein hauptfehler unserer methode ist, wie ich gegen K. glaube, gerade der, dass wir *noch zu viel wissen überliefern* und *noch zu wenig zur*

eigenen wissenschaftlichen arbeit anleiten wollen. — Eine vorlesung über die geschichte von litteraturwerken, die der student „zu 90 % überhaupt nie unter augen oder in die hände bekommt", halte auch ich für verkehrt, wenn sie nicht vor allem methodisch orientirt und zum studium ausgewählter texte anleitet. Das vorgetragene *und das nachgeschriebene* heft (kann man dieses letztere verbieten?) sähe auch ich ohne bedauern aus dem hörsaal verbannt; aber dann lasse man den studenten auch nichts gedrucktes als eine knappe inhaltsübersicht, keinen auszug und beileibe kein urteil, schwarz auf weiss getrost nach hause tragen. Im ganzen führe der professor das wort, mit gelegentlichem übergang in den katechetischen ton; nicht so, dass das kolleg ins seminar aufginge. — Was die gegenstände der behandlung betrifft, so müssen das eigentliche gebiet des *sprach*forschers und *sprach*lehrers nach wie vor *sprache* und litteratur bilden; und darin spiegeln sich ja auch *alle* geistesbestrebungen wieder. Vieles von den „realien" wird übrigens in andern disziplinen: geschichte, geographie, nationalökonomie u. s. w. auf der universitat von fachmännern gelehrt.

Alles kann die universität auch als *universitas litterarum* dem künftigen lehrer der neueren sprachen nicht mitgeben. Wird der wohl ausgenutzte aufenthalt im ausland zum integrirenden teil der fachbildung, so ist auch keine gefahr, dass der „neuere philolog" der weltfremde büchermensch bliebe, der wenigstens für den „alten" noch als typus gilt. Sein, auch des praktischen lehrers, *ideal* aber ist kein geringeres, ja in gewissem sinne ein höheres, als das alte *philologische*: auf grund geschichtlich wissenschaftlicher erkenntnis die gesamte thätigkeit, das ganze leben und wirken des fremden volkes an seinem teile dem eigenen volke als lebendiger vermittler zum verständnis zu bringen.

Marburg. W. VIËTOR.

EIN BEITRAG ZUR BEURTEILUNG DES WERTES DER ÜBERSETZUNGEN AUS DEM DEUTSCHEN IN DIE FREMDEN SPRACHEN.

In der *Sammlung von abhandlungen aus dem gebiet der pädagogischen psychologie und physiologie*, herausg. von Schiller und Ziehen, findet sich (III. bd., 6. heft) eine abhandlung von dr. August Messer in Giessen: *Kritische untersuchungen über denken, sprechen und sprachunterricht.* In dieser abhandlung kommt der verf. auch auf die übersetzungen aus dem deutschen zu sprechen und stellt m. e. ganz richtig fest, dass bei dieser art des übersetzens weniger die logischen, auf erfassung des inhalts gerichteten operationen, als vielmehr die *erinnerungsvorgänge*, die treue und pünktliche reproduktion von grammatischen regeln und fremdsprachlichen vokabeln, am meisten in betracht zu kommen scheinen. Der verf. hat zur prüfung dieser behauptung etwa 1000 fehler in lateinischen arbeiten von obersekundanern des

giessener gymnasiums, die nach vorher diktirtem deutschen text in der klasse angefertigt waren, untersucht und dabei folgende fehlerklassen unterschieden: 1. versehen, 2. erinnerungsfehler, 3. denkfehler. Zur ersten klasse rechnete er verschreibungen, auf übersehen beruhende auslassungen und ähnliches; zur zweiten klasse die fehler, die dadurch entstanden waren, dass sich der schüler an der betr. stelle einer regel oder einer vokabel nicht erinnerte. Der verf. sieht dabei nur einen quantitativen, nicht einen qualitativen unterschied darin, ob der schüler die regel oder vokabel ganz vergessen hatte, oder ob sie nur ungenau bezw. fehlerhaft von ihm reproduzirt wurde, oder ob er nur bei der übersetzung der stelle gerade nicht daran gedacht hatte und vielleicht eine einfache mahnung zum aufpassen oder irgend eine reproduktionshilfe genügt hätte, ihm das mangelnde in korrekter gestalt wieder ins bewusstsein zu rufen. Alle diese fälle haben nach der meinung des verf. das gemeinsame, dass der reproduktionsprozess nicht in der gewünschten weise ablief.

Fehler der dritten klasse, denkfehler, nahm er da an, wo der sinn des deutschen textes falsch aufgefasst war, oder wo eine grammatische regel, die richtig reproduzirt war, falsch angewendet wurde, oder wo sichtlich (wie etwa an korrekturen zu erkennen war) eine wahl zwischen verschiedenen ausdrucksweisen stattgefunden hatte, deren ergebnis unrichtig war. Der verf. bezeichnete die einzelnen fehler bei der korrektur der arbeit statt wie sonst mit strichen mit den anfangsbuchstaben der fehlerklassen: V. E. D. und zwar die schweren („ganzen“) fehler mit grossen, die leichteren mit kleinen buchstaben. Die schüler waren über den sinn der buchstaben und die ganze untersuchung verständigt und trugen auch gelegentlich zur berichtigung der klassifizirung des verf. bei. Um unlautere motive bei derartigen berichtigungen auszuschliessen, hatte er festgesetzt, dass durch einreihung des fehlers in eine andere klasse an der von ihm angenommenen „schwere“ des fehlers — welche allein für die „note“ in betracht gezogen wurde — nichts geändert werde.

Das ergebnis der untersuchung war, dass der verf. 26,3 % der fehler als „versehen“, 55,2 % als „erinnerungsfehler“, 18,5 % als „denkfehler bezeichnen zu können glaubte. Der verf. hält die annahme für statthaft, dass das verhältnis der verschiedenen *fehler*klassen (d. h. der psychischen vorgänge, die *nicht* zu dem richtigen ergebnis führten) einen *ungefähren* hinweis enthält auf das verhältnis der vorgekommenen psychischen vorgänge überhaupt. Auch erscheint ihm der versuch nicht aussichtslos, die „denkfehler“ ebenfalls auf mangelhafte reproduktions- bezw. assoziationsvorgänge zurückzuführen.

Man sollte meinen, dass der verf. nach diesen erfahrungen zu einer verurteilung der übersetzungen aus dem deutschen käme und wenigstens mit aller kraft dafür einträte, dass sie auf den höheren schulen nicht mehr zu zielleistungen gemacht werden, von deren aus-

fall in den meisten fällen das bestehen oder nichtbestehen der abgangsprüfung abhängt. Das ist aber nicht der fall; der verf. meint, nur die praktische pädagogische erfahrung könne darüber endgültig entscheiden, in welchem umfang diese übungen nötig seien, um das ziel: das verständnis der fremdsprachlichen litteratur, zu erreichen. Endlich erfordern nach der meinung des verf. die besprochenen übersetzungsübungen zweifellos grosse sorgfalt im einzelnen und angespannte aufmerksamkeit, und in der gewöhnung hieran scheint ihm ein recht wichtiger bestandteil „formaler bildung" im sinne einer schulung zu wissenschaftlicher arbeit zu liegen. Ich meine, dazu gibt es doch wertvollere übungen, als das übersetzen von oft zusammenhanglosen einzelsätzen, die den schüler direkt zur gedankenlosigkeit bezüglich des inhaltes erziehen. Mit solchen argumenten kann man schliesslich jeden unsinn verteidigen.

Interessant ist es, daneben das urteil eines anderen gymnasialoberlehrers zu halten, das ich einem brief entnehme. Dieser schreibt: „. . . . Sieht man sich solche vorgänge und die primanerextemporalien an, so kann man sich kaum noch der erkenntnis verschliessen, dass die übersetzungen aus dem deutschen ins lateinische wenigstens in prima keinen wert und zweck mehr haben. Falls die in Preussen geplanten 6 mehrstunden in latein den zweck haben sollten, das niwo[1] dieser übersetzungen wieder zu heben, so würde ich das bedauern. Denn die idee des unwerts dieser beschäftigung ist bei den schülern so fest und tief geworden, dass keine macht der welt ihnen diese überzeugung wieder nehmen wird. Sie übersetzen besser und eleganter den schriftsteller ins deutsche, als es in meiner schülerzeit geschah, sie erhalten auch ein besseres verständnis desselben als wir voreinst, aber exerzitien und extemporalien wollen sie nicht mehr leisten. Wollte man eine aufrichtige enquete auf den deutschen gymnasien nach dieser richtung vornehmen, so würde dies, was jeder primalehrer im stillen sich zugesteht, offen an den tag kommen. Eine blumenlese auf diesem gebiet würde verblüffend wirken. Aber es kommt nicht dazu. Die augurn gehen mit ironischem lächeln aneinander vorüber, und die göttervögel werden weiter beobachtet." Man sieht, die reformgedanken machen ihren weg.

Frankfurt a. M. K. HORN.

EINIGES ÜBER FERIENKURSE

(im anschluss an den artikel in *N. Spr.* VIII, 2 *Über die ferienkurse der* ALLIANCE FRANÇAISE *in Paris im sommer 1899*).

Der aufsatz über die ferienkurse der *Alliance française* in *N. Spr.* VIII, 2 erregte meine besondere aufmerksamkeit, weil ich selber gelegen-

[1] Schreibung des herrn verf. Er hat mehr — kourage als wir! *D. red.*

heit hatte, in Paris im vergangenen winter sprachstudien zu treiben. Habe ich auch an den besprochenen kursen nicht teilgenommen, so glaube ich mir doch eine meinung über ferienkurse insofern erlauben zu können, als ich solche in Genf voriges jahr kennen gelernt habe.

Der verfasser besagten aufsatzes bemerkt in einer der ersten zeilen, er wolle die leser anregen, ihrerseits das wort zu ergreifen. Deshalb zögere ich nicht, meine ansicht zu äussern, obgleich meine antwort verspätet erscheinen mag; denn leider ist die betreffende nummer der *N. Spr.* erst kürzlich in meine hände gelangt.

Vorausschicken möchte ich nun einige allgemeine bemerkungen über ferienkurse. Die teilnehmer derselben, bekanntlich meist lehrer und lehrerinnen, müssen sich vor beginn ihrer ferienarbeit klar machen, was sie von solchem kursus verlangen, was sie dort erreichen können. In der kurzen frist von 4—8 wochen, zumal im sommer, der ungünstigsten arbeitszeit, kann niemand eine glänzende vermehrung seiner französischen kenntnisse erreichen. Das ist auch nicht das ziel der ferienkurse. Sie sollen gelerntes wieder auffrischen, neue anregung bieten, die geläufigkeit im sprechen fördern, die aussprache verbessern. Inwieweit dieses gelingt, hängt zum grossen teil von der vorbildung jedes einzelnen ab. Es gibt personen, welche bei ihrer ankunft im auslande nicht einmal die sprache genügend *verstehen*. Ihnen geht entschieden ein grosser teil des inhalts der vorträge bei den kursen verloren. Sie thäten besser, sich vorher einige zeit im auslande aufzuhalten, ehe sie beginnen, vorlesungen zu hören. Machen ihnen dieselben *lautlich* noch schwierigkeiten, wie wollen sie dann den *inhalt* in sich aufnehmen? Ich wiederhole und betone es: wer so ungenügend vorbereitet ist, hat anfangs keinen, später geringen nutzen. Je weiter wir dagegen in die sprache eingedrungen sind, desto grösseren vorteil gewähren uns derartige vorlesungen in verschiedener hinsicht. So habe ich in allen kollegs, unbeschadet der aufmerksamkeit, die dem gegenstande selbst gebührt, sowohl auf die aussprache des redners achten, als auch notizen über bestimmte redewendungen u. dergl. machen können. Dadurch gewann jeder gehörte vortrag an wert für mich. — Dasselbe lässt sich auf die umgangssprache übertragen. Sind wir soweit vorgeschritten, dass wir auf alle feinheiten und schattirungen der sprache achten, so fassen wir vieles unter den täglichen redewendungen, was der anfänger überhört, als wichtig auf.

Nach Paris gehen nun viele zu diesen kursen, um nicht nur französisch sprechen zu lernen, vorträge zu hören, litteratur zu treiben, sondern überdies noch, um die stadt kennen zu lernen. Ja, wie lässt sich das vereinigen? — Es scheint, als ob es vielen personen in bezug auf Paris erginge, wie mir: nämlich, dass sie sich sehr schwer an diese stadt gewöhnen und erst allmählich ihre schönheiten würdigen lernen. Sie brächten nach so kurzem aufenthalt wohl eine falsche anschauung von Paris nach hause. Aber auch anderen, die sofort, sozusagen, den

richtigen blick für Paris haben, geben vier wochen doch ein sehr unvollkommenes bild der stadt.

Bleibt jemand ausschliesslich deshalb dort, um die hauptstadt anzusehen, so dauert es immer noch sehr lange, bis er einigermassen die sehenswürdigkeiten kennen gelernt hat. Das wäre ein wertvolles, fruchtbares studium für sich allein. Dagegen, wenn ich einmal die säle des Louvre durchwandere, kann ich nicht behaupten, ihn zu kennen.

Was man also in den wenigen mussestunden ansieht, ist herzlich wenig. Wer etwas betreibt, muss es doch gründlich thun und nicht von allem nur kosten. Entweder ferien*arbeit* oder ferien*vergnügen*.

Die *Alliance française* beschliesst ihre kurse mit einem examen. Nach allem, was ich darüber erfahren habe, kann diese prüfung nicht eigentlich das ergebnis der ferienarbeit sein, sondern erfordert fleissiges vorhergegangenes studium, namentlich der litteratur. Eine bescheinigung, dass man an den vorträgen teilgenommen hat, thäte wohl dieselben dienste.

Nun möchte ich an das, was mir in dem erwähnten aufsatze aufgefallen ist, einige bemerkungen anknüpfen.

Nach den ausführungen des verfassers scheint sich der mangel an einheitlichkeit, z. b. in der anordnung und auswahl der vorlesungen, auch im stundenplan, sehr bemerkbar zu machen. Wahrscheinlich ist es daher geraten, dass jeder für sich unter den lehrgegenständen eine auswahl trifft, je nach dem, was seinen persönlichen zwecken am dienlichsten ist. Für einen lehrer von unmittelbarem nutzen ist vorzugsweise alles, was er irgendwie in der schule verwerten kann, während mittelbar jede vervollkommnung in der ausbildung des lehrers auch dem schüler zu gute kommt. — Bedauernswert ist, dass bei den aussprache- und ähnlichen übungen nicht in grösserem masse die selbstthätigkeit der studirenden ermöglicht ist. Auch wenn bei der überzahl der beteiligten nicht jedes mitglied dazu gelangen kann, selbst etwas vorzutragen, so nützt es doch thatsächlich sehr, wenn der ganze kreis der zuhörer auf die fehler des ausländers aufmerksam gemacht wird. Das erkennen eigener fehler wird dadurch ermöglicht; das ist manchmal wichtiger, als das ausschliessliche anhören der fehlerfreien aussprache im munde der eingeborenen. — Eine bemerkung fiel mir ins auge: „es sei leichter zu sprechen als zu hören“. Ich würde lieber sagen, es sei leichter, sich *verständlich zu machen*; denn dies ist noch lange kein sprechen. Wer noch auf der stufe steht, dass er sich nur eben verständlich machen kann, der sollte sich erst anderweitig im sprechen üben. Damit komme ich wieder auf das oben gesagte von der gründlichen vorbildung zurück. Wenn alle danach handeln würden, so fiele wohl das weg, was der verfasser als „unterschiede“ unter den teilnehmern so sehr hervorhebt. Für den professor liegt ja eine grosse schwierigkeit darin, sich einem verschiedenartig gebildeten publikum stets und in der rechten weise verständlich zu machen. Aber auf

unterschiede in „alter und stellung“ rücksicht nehmen? Nein. Wer gemeinsam arbeitet, demselben ziele zustrebt, soll derartige unterschiede vergessen. Wie ist es denn an universitäten, besonders an der *Sorbonne*? Es ist doch etwas erhabenes, wenn die verschiedensten elemente aus derselben quelle schöpfen dürfen. Natürlich verarbeitet jeder das gehörte seiner persönlichkeit und anlage entsprechend. Und sollen denn selbst unter lehrern solche standesunterschiede gelten? Ausserdem finde ich, dass in einer nach alter, nation u. s. w. verschiedenartig zusammengesetzten gesellschaft am meisten gegenseitige anregung geboten wird. — Hierbei denke ich daran, wie uns der leiter der genfer ferienkurse vor beginn der arbeit ermahnte, gemeinsam zu wirken, uns als zusammengehörig zu betrachten, alle verschiedenheiten unter uns zu vergessen. — Wenn ein paar junge damen albern gewesen sind, so ist doch das kein grund, auf eine gliederung der mitglieder zu dringen. Den herren, besonders den jungen, wäre dann vielmehr vorzuwerfen, dass sie untereinander sich ihrer muttersprache bedienen, statt der französischen. Das ist viel nachteiliger für die anwesenden.

Weiter rät der verfasser, zunächst andere ferienkurse, z. b. in Grenoble und Genf, zu besuchen. Das könnte leicht in dem sinne missverstanden werden, als seien diese kurse eine art vorstufe für diejenigen in Paris. Der verfasser kann doch nur gemeint haben, dass für wenig vorgeschrittene in einer kleineren stadt und bei einer geringeren anzahl von teilnehmern die arbeit erleichtert und der betreffende mehr gefördert wird. Man vergesse aber nicht, dass ferienkurse allein zur ausbildung nicht genügen.

Wenn endlich der verfasser auf den unterschied zwischen dem aufenthalt in einer pension und in einem hotel hinweist, so möchte ich bemerken, dass die pensionen sehr verschieden sind. Sowohl was pünktlichkeit und strenge hausordnung, als auch was die gelegenheit zur unterhaltung betrifft, kann man nicht von einer pension auf alle schliessen. Auf „billige“ pensionen sollte sich in dem teueren Paris niemand einlassen.

Potsdam. M. Hinze.

DAS HOSPITIREN IN FRANZÖSISCHEN SCHULEN.

Den nachstehenden brief stellt uns herr dr. Ernst Hampel, z. z. in Caen, freundlichst zur verfügung. Er erhielt ihn von dem *proviseur* des dortigen lyzeums als antwort auf die bitte, einigen unterrichtsstunden beiwohnen zu dürfen. Die in dem briefe angeführten bestimmungen scheinen nicht allgemein bekannt.

Après avoir pris l'avis de M. le Recteur, j'ai le regret de ne pouvoir donner satisfaction au désir que vous m'avez exprimé d'assister à certaines des classes du Lycée.

L'accès des classes est en effet rigoureusement interdit à toute personne — qu'il s'agisse de Français ou d'étrangers — ne faisant pas partie du personnel de l'Etablissement.

Une dérogation à cette règle ne pourrait être admise qu'en vertu d'une autorisation spéciale de livrée par M. le Ministre de l'Instruction Publique à la suite d'une demande formulée par M. le Ministre des Affaires Etrangères et provoquée par l'ambassade d'Allemagne.

Veuillez etc. *Le Proviseur*, gez. *C. Pouthas.* W. V.

---

10. JAHRESTAG DER *ASSISTANT MASTERS' ASSOCIATION.*

Am 8. januar 1901 fand im grossen saale von *Christ's Hospital* zu London die 10. jahresversammlung der *Assistant Masters' Association* statt, die jetzt 1600 mitglieder zählt. Der verein hält seit seiner gründung (1891) alljährlich zwei versammlungen ab, die eine im januar in London, die andere im september in einer provinzialstadt des reiches. Wenngleich er in seinen versammlungen auch pädagogische fragen behandelt, richten sich seine hauptbestrebungen doch darauf, allmählich die lehrer der höheren schulen zu einem stande zusammenzufassen und ihnen eine staatsrechtliche stellung zu verschaffen. Noch sind die leiter der höheren schulen geistliche oder geschäftsleute, die selber keinen unterricht geben; noch sind die lehrer der höheren schulen weder definitiv angestellt, noch auch pensionsberechtigt; noch kann der direktor (*headmaster*) ungeprüfte lehrer unterrichten lassen; noch sind die interessen der *headmasters* und *assistant masters* verschieden; noch sind bei der alljährlich stattfindenden *Headmasters' Conference*, wo es sich um schulangelegenheiten handelt, die lehrer so gut wie ausgeschlossen, da ihnen nur das recht zusteht, auf je 100 schüler einen lehrer zum *anhören* der verhandlungen zu entsenden.

Es ist daher zu verstehen, dass standesfragen die jahresversammlungen der englischen kollegen stark beschäftigen. Auf der 10. jahresversammlung am 8. januar befasste man sich mit der erhofften gesetzlichen regelung des höheren schulwesens. Es wurde als sehr erwünscht bezeichnet, dass die lehrer der höheren schulen sich bemühen sollten, in den lokalen körperschaften (stadtverwaltung, grafschaftsrat) sitz und stimme zu erlangen, damit sie bei eventueller gesetzlicher regelung des höheren schulwesens einflussreicher seien. Es wurde weiter beschlossen, der regierung und dem lande kund zu thun, dass keine gesetzliche regelung des höheren schulwesens als befriedigend angesehen werden könnte, die nicht vorsorge treffe, dass die ansichten der lehrerschaft gehört und berücksichtigt werden. Es wurde endlich der dringende wunsch ausgesprochen, dass die beschäftigung ungeprüfter lehrer an höheren schulen gesetzlich verboten werde.

Nach besprechung dieser standesfragen, deren regelung aller

voraussicht nach noch in weiter ferne steht, ging man zu dem pädagogischen teile der tagesordnung über, zu einem vortrage über die aussprache des lateinischen (die gegenwärtige aussprache zu gunsten der römischen aufzugeben) und einem vortrage über *Modern Language Methods* von E. G. W. Hawlett aus Manchester (im unterricht der fremden sprache sei das englische zu vermeiden, die fremde sprache ständig zu gebrauchen, grammatik induktiv zu erlernen).

Wiesbaden. H. P. Junker.

NAPOLEON UND DIE ENGLISCHE SPRACHE.

In dem merkwürdigen buch: *Napoleon: The Last Phase*, welches Lord Rosebery im vergangenen jahr veröffentlicht hat, findet sich eine seite, die 178., wo uns erzählt wird, dass Napoleon während seines aufenthaltes in St. Helena einige monate lang englischen unterricht nahm, der ihn aber im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache nicht weit brachte. — Es wäre vielleicht erheiternd und ermutigend für unsere englisch lernende schuljugend, wenn man ihr die stelle mitteilte. Sie lautet: *He set himself to learn English, and Las Cases to teach him. The lessons were pursued for three months, "sometimes with an admirable ardour — sometimes with a visible disgust," from January to April 1816, and then ceased entirely. There had already been an abortive attempt on the voyage. Las Cases, who had himself since his return to France somewhat forgotten the spoken language, says that his illustrious pupil managed to some extent to understand English as he read it, but that his pronunciation was so extraordinary as to constitute to some extent a new language. The longest specimen that we possess of Napoleon's English is thus phonetically given by Henry, who heard it, "Veech you tink de best town?" — He wrote an English letter under an assumed name to Las Cases, which the facile courtier declares to have deceived him. We give it here as the only written English of Napoleon's that we possess, and as a proof of the polite credulity of Las Cases.*

"Count Lascases. Since sixt wek, y learn the english and y do not any progress. Sixt week do fourty and two day. If might have learn fivty word, for day, i could know it two thousands and two hundred. It is in the dictionary more of foorty thousand; even he could most twenty; bot much of "tems." For know it or hundred and twenty week which do more two years. After this you shall agree that the study one tongue is a great labour who it must do into the young aged.

Longwood, this morning, the seven march thursday one thousand eight hundred sixteen after nativity the yors (sic) (lord) Jesus Christ."

It was thus addressed:

"Count Lascases, chambellan of S. M., Longwood; into his polac: very press."

Genf. Charles Thudichum.

EIN ITALIENISCHES NEUPHILOLOGENBLATT.

Ich freue mich, mitteilen zu können, dass das vor einigen jahren in Salò begonnene *Bollettino di filologia moderna* des rührigen reformfreundes prof. Romeo Lovera nach längerer unterbrechung in Venedig weiter erscheint, wo der herausgeber jetzt thätig ist. Das blatt kommt zu ende jedes monats, ausgenommen august und september, heraus und kostet jährlich nur l. 2, im ausland l. 2,50. Bestellungen sind an die *Amministrazione del* B. DI F. M., *ai Frari 2585*, in Venedig zu richten.

W. V.

DEUTSCHER NEUPHILOLOGEN-VERBAND.

Auf anregung des Bayrischen Neuphilologen-Verbandes hat der vorstand beschlossen, eine statistische zusammenstellung sämtlicher vorhandener reisestipendien für lehrer der neueren sprachen zu veranstalten.

Das so gewonnene authentische material soll veröffentlicht werden, um allen neuphilologischen vereinen und verbänden, welche die absicht haben, reisestipendien zu beantragen, die zur begründung dieser gesuche notwendigen unterlagen zur verfügung zu stellen.

Der vorstand glaubt, durch diese ermittelungen einem allseitig empfundenen starken bedürfnisse zu entsprechen, sowie die grundlage für eine erspriessliche erörterung der Breulschen anregungen (*Betrachtungen und vorschläge betreffend die gründung eines reichsinstituts für lehrer des englischen in London*, Leipzig 1900, Dr. P. Stolte) zu schaffen.

Sämtliche dem D. N.-V. angehörige vereine und verbände sind durch rundschreiben um ihre mitwirkung bei diesen erhebungen gebeten worden.

Zum zwecke der gewinnung möglichst vollständigen materials erscheint es dringend wünschenswert, auch *aus provinzen und städten*, in denen *kein neuphilologischer verein* besteht, authentische mitteilungen über ev. vorhandene reisestipendien zu erhalten.

Somit richtet der vorstand an *alle lehrer der neueren sprachen an universität und schule*, welche in der lage sind, die sache betreffende aufschlüsse zu geben, die bitte, durch entsprechende mitteilung an den unterzeichneten schriftführer dieses der allgemeinheit dienende unternehmen freundlichst fördern zu wollen.

Folgendes schema ist aufgestellt worden:

I. Genaue angabe der in einem *land*, einer *provinz*, *stadt* für reisestipendien aus öffentlichen (staats-, städtischen, stiftungs-) mitteln alljährlich budgetmässig aufgewandten summen.

II. Zahl der zur jeweiligen bewerbung berechtigten und prozentuale berechnung.

III. Wissenschaftliche vorbedingungen für die erlangung des stipendiums.

IV. Ist die wiederholte verleihung an den gleichen stipendiaten zulässig? (oder gar die regel?).

V. Verpflichtungen, welche dem stipendiaten auferlegt werden (kosten der vertretung, reisebericht, gestaltung des aufenthaltes im auslande u. ähnl.).

VI. Geniessen lehrer an gewissen privat- oder öffentlichen schulen (z. b. fürsten-, kadetten-, ritterakademien) in dieser hinsicht besondere vorteile?

VII. Sind irgendwo von privatleuten (auch aus industriellen und kaufmännischen etc. kreisen) gelegentlich oder regelmässig bewilligte mittel und in welcher höhe aufgewendet worden? (Stiftungen).

VIII. a) Wie viele vereinsmitglieder oder überhaupt neuphilologen sind *ganz auf eigene kosten* im auslande gewesen? b) wie lange? c) wie oft? d) wo? e) mit welchem ungefähren kostenaufwand?

IX. Sonstige die sache betreffende bemerkungen und mitteilungen, welche nicht in I—VIII enthalten sind.

Bei der antwort genügt angabe der nummer der frage.

Der vorstand des D. N.-V.
Dr. GEORG REICHEL, I. schriftführer,
Breslau VIII, Vorwerkstr. 17, II.

IN EIGENER SACHE.

(Offener brief an herrn obl. dr. Wohlfeil in Frankfurt a. M.)

Vorbemerkung. Herr dr. Paul Wohlfeil hat vor kurzem eine broschüre *Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode* (Frankfurt a. M., 1901) erscheinen lassen, die es ausser mit dem „neusprachlichen reformunterricht" sehr stark mit den reformern persönlich zu thun hat, nicht zum wenigsten mit mir. Was das erstere betrifft, so wird eine „besprechung" in den *N. Spr.* dem verf. gerecht zu werden suchen. Zu dem letzteren habe ich für meine person vor drei wochen in einem briefe stellung genommen, den ich — geantwortet hat herr dr. W. nicht — nunmehr öffentlich wiederhole. Die beiden anmerkungen und das in [ ] gesetzte füge ich hier erst bei. W. V.

*

Marburg, 29./8. 1901.

Hochgeehrter herr doktor. Heute erhielt ich Ihre flugschrift über den neusprachlichen reformunterricht an unseren höheren schulen. Darf ich mir erlauben, zunächst auf diesem wege mein befremden und — nicht um meiner selbst willen — bedauern darüber auszusprechen, dass Sie uns sog. reformern und insbesondere auch mir gegenüber einen so persönlich gehässigen ton anschlagen? Warum gleich in den ersten sätzen z. b. die andeutung, man sei „aus leicht erklärlichen gründen" bemüht, dem streit um die beste methode „ein jüngeres alter anzudichten" (!), indem man meine 1882 erschienene schrift „als den

ausgangspunkt hinzustellen suche"? Glauben Sie wirklich, dass ein solcher — schwindel meinen wünschen entspräche, und dass sich leute wie Münch oder Sallwürk, die ich zudem weder als „radikale reformer" noch als persönliche freunde in anspruch nehmen darf, zu einem solchen schwindel hergäben?[1] Wenn diese und andere meine schrift in der that als ausgangspunkt des jetzigen streites um die beste methode hinstellen — warum soll damit etwas anderes gemeint sein, als dass dieser streit eben, wie Sie selbst angeben, seit den 80er jahren „vor aller öffentlichkeit geführt' worden" ist? Denn auch Münch und Sallwürk und die sog. reformer insgemein wissen ja wohl, dass der *ganze* streit um die methode seit viel längerer zeit datirt und auch nicht erst seit der 1864 veröffentlichten [mir übrigens unbekannten] schrift des hamburger mädchenschulvorstehers Louvier, von der Sie auf der ersten seite reden.

Der nämliche ton klingt aus der bemerkung wider, die sich auf den von mir geleiteten anfängerkursus im englischen an der hiesigen realschule bezieht [s. 11]. Da Sie s. z. an dem experiment beteiligt gewesen sind, so werden Sie wissen, dass ich diesen unterricht nicht durchgehends selbst erteilt, sondern auch die diesem *übungskursus* beigetretenen seminarmitglieder [studenten!] stundenweise zum unterrichten herangezogen habe. Es wird Ihnen ferner erinnerlich sein, dass die beibehaltung des — so gut es gehen will — „vermittelnden" Plate-Kares vom prov.-schul-koll. verlangt war und der „radikalen reformmethode" nicht freie hand liess. Zu zeigen, wie diese „gehandhabt werden müsse, und was für resultate sich damit erzielen lassen", kann also nur in bedingtem sinne meine absicht gewesen sein. Wenn Sie mit dem ausruf: „Über die erfolge dieses experimentes hat man in der öffentlichkeit nichts zu hören bekommen!" sagen wollen, die erfolge hätten sich der öffentlichkeit zu schämen gehabt, so *protestire* ich dagegen, unter hinweis auf die am ende des schuljahrs stattgehabte öffentliche prüfung. Dass das, worauf es der „radikalen reformmethode" wesentlich ankommt, auch in diesem falle, unter erschwerenden umständen, geleistet worden war, hat diese prüfung gezeigt. Eine hiesige zeitung brachte auch einen wahrhaft enthusiastischen bericht, von dem ich Ihnen gegenüber nun leider versichern muss, dass er von mir in

---

[1] „[Vietors] schrift, so sagte einmal Münch, wirkte wie ein trompetenstoss" ...., berichtet Breymann, *Die neprl. reform-litteratur von 1876—1893*, Leipzig 1895, s. 6. Ich zitire dieses zitat, da ich mich nicht entsinne, *wo* Münch das auch von anderen gelegentlich wiederholte wort von dem „trompetenstoss der reform" gebraucht hat. Sallwürk spricht von der zeit, „da aus dunkler ecke das *Quousque tandem* wie ein parthischer pfeil in das behagliche dämmerleben des neusprachlichen unterrichts schnellte", in dem „Zur einführung" der *N. Spr.* geschriebenen aufsatz *N. Spr.* I (1893), s. 1.

keiner weise, weder direkt noch indirekt, beeinflusst worden, von mir auch nicht über gebühr geschätzt worden ist.[1] Meine eigenen erfolge als lehrer, der ich ja sechs jahre lang gewesen bin, kann ich, der in Ihrem nächsten satze enthaltenen provokation ungeachtet, nicht beweisen wollen, was mir am ende nicht so schwer fiele.

Von einer sachlichen auseinandersetzung sehe ich begreiflicherweise hier ab.

Hochachtungsvoll und ergebenst

W. Viëtor.

ERKLÄRUNG.

In einer kürzlich hier erschienenen broschüre *Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode* hat herr oberlehrer dr. Wohlfeil einen amtlichen vorgang in einer weise dargestellt, die zu bedenklichen missdeutungen anlass gegeben hat.

Der unterzeichnete fühlt sich daher verpflichtet, an dieser stelle aufklärung zu geben, damit nicht etwa durch stillschweigen den zweifeln und bedenken, die durch die Wohlfeilschen andeutungen hervorgerufen werden müssen, weiterer spielraum gewährt wird. An dem auf s. 17 über eine englische prüfungsarbeit gesagten ist nur das eine thatsächlich, dass diese arbeit wiederholt worden ist. Alles andere entbehrt jeglicher grundlage. Die arbeit, um die es sich handelt, ist die englische prüfungsarbeit für die abschlussprüfung ostern 1899 an unserer anstalt. Wie schon ostern 1898 so wurde auch damals die von der vorgesetzten behörde genehmigte form einer freien arbeit gewählt.

---

[1] Ich habe die den bericht enthaltende nummer — es ist die des marburger *General-anzeigers* vom 28. märz 1898 — auf der hiesigen universitäts-bibliothek seitdem hervorgesucht und teile den bericht im nachstehenden mit: „Marburg, 27. märz. Vergangenen sonnabend fand die öffentliche prüfung der schüler der realschule statt. Wenn wir von derartigen aufführungen im allgemeinen nicht gerade viel halten, so bot uns doch herr prof. dr. Vietor, der die untertertia im englischen prüfte, durch vorführung seiner neuen methode so viel interessantes, dass das publikum mit der grössten aufmerksamkeit folgte. Es wurde von dem examinator fast kein wort deutsch gesprochen, die knaben folgten mit grosser freude und zeigten durch ihre schlagfertigen antworten, dass sie in dem jahre sehr viel gelernt hatten. [Es folgt eine schilderung der methode als solcher.] . . . Wir freuen uns, unsere hohe befriedigung über das gehörte hier aussprechen zu können, haben wir doch eine geistbildende methode kennen gelernt, die zukunft hat, weil sie den alten schlendrian, der im aufgeben und abhören besteht, verlässt." — Damit schliesst der bericht. Das interesse des referenten für diesen teil der öffentlichen prüfung zeigt sich auch darin, dass die übrigen gegenstände nicht einmal genannt werden.

Der unterzeichnete schlug dem direktor auf einem blatte 6—8 themen vor, die sich sämtlich an den durchgenommenen lesestoff anschlossen und bei deren bearbeitung die schüler zeigen sollten, wie sie nach nur einjährigem unterricht (frankfurter reformplan) das im unterricht behandelte nach form und inhalt in freierer darstellung wiedergeben konnten. Aus versehen hatte der unterzeichnete auch ein thema mit vorgeschlagen, das *teilweise* schon vorher in einer der freien klassenarbeiten behandelt worden war. Zufällig wählte der direktor dieses thema. Das versehen stellte sich naturgemäss bald heraus, und sofort war es für den unterzeichneten im einverständnis mit dem direktor und den übrigen herren der prüfungskommission eine selbstverständliche ehrensache, dass ein neues thema gestellt und so die prüfungsarbeit noch einmal geschrieben wurde. Dies geschah eben gerade, um jeder missdeutung vorzubeugen. Auch dem dezernenten der anstalt vom kgl. provinzial-schulkollegium in Kassel wurde der vorfall mitgeteilt, und auch dieser billigte unser verfahren. Erfreulicherweise fiel zudem die zweite arbeit im ganzen ebenso gut aus wie die erste. Es geschah demnach nach jeder richtung hin alles, was geschehen konnte und musste, um der wahrheit die ehre zu geben. Das bedauerliche jenes versehens kann und soll nicht verhüllt werden, jedoch irren ist menschlich, und es kommen derartige versehen auch sonst einmal vor, wo es sich nicht gerade um prüfungsarbeiten im sinne der neusprachlichen reformbewegung handelt.

Dies der thatsächliche verlauf der ganzen angelegenheit. Jedes urteils über das vorgehen des herrn dr. Wohlfeil enthalte ich mich.

Frankfurt a. M. Dr. Pitschel.

ERKLÄRUNG.

In seiner flugschrift *Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode* erhebt herr obl. dr. Wohlfeil den vorwurf gegen uns, wir hätten uns der arroganz schuldig gemacht Er sagt nämlich: „Die im jahre 1899 von den hauptvertretern der reform: Dörr, Kühn, Rossmann, Vietor und Walter veranstaltete sammlung von unterschriften für eine petition an den kultusminister um zulassung einer freien arbeit im französischen und englischen bei den reife- und abschlussprüfungen hätte sie nämlich schon damals über die zahl ihrer frankfurter anhänger orientiren können. Wie jetzt bekannt geworden ist[1], haben nämlich nur 195 neuphilologen aus der gesamten monarchie dieses gesuch unterzeichnet. Wenn man sich an der betreffenden stelle dazu entschliessen wollte, die namen der petenten bekannt zu geben, dann würde auch die öffentlichkeit erfahren, dass von den frankfurter

[1] „Jetzt bekannt geworden"? Durch unsere eigene mitteilung des die zahl 195 enthaltenden gesuchs in den *N. Spr.* bereits im oktoberheft 1899! (Die zahl stieg nachträglich auf, ich glaube, 217.) W. V.

neuphilologen sich nur sehr wenige an dieser petition beteiligt haben. Ich vermute sogar, dass auch sonst in der provinz Hessen-Nassau, die bisher immer als die hochburg der reform galt, die beteiligung nicht so gross gewesen ist, wie die veranstalter der petition erwartet haben. Auf jeden fall wäre es aber angebracht gewesen, wenn die gegner der petition, deren zahl im vergleich zu den 195 bittstellern doch unverhältnismässig gross ist, irgendwie stellung dazu genommen hätten. Wenigstens hätte man die arroganz, mit der das gesuch die einführung einer freien arbeit nur an solchen schulen erbittet, 'wo die nötige gewähr für die durchführung der reformmethode geboten ist', nicht unbeanstandet hingehen lassen sollen."

Wenn wir in unserer petition i. j. 1899 darum baten, es möge an solchen schulen, wo die nötige gewähr für die durchführung geboten ist, die folgerichtige anwendung der sog. neueren oder reformmethode im neusprachlichen unterricht und der ersatz der vorgeschriebenen übersetzung durch eine freie arbeit in den reife- und abschlussprüfungen gestattet werden, so meinten wir damit schulen, deren *neusprachliche lehrkräfte überzeugte anhänger der reform* sind, zu der nötigen arbeit sich also gerne bereit finden liessen. Nach unserer ansicht können versuche mit der reformmethode an anstalten, wo die lehrkräfte diesen anschauungen widerstreben, keinen erfolg haben.

Wir müssen uns auf das bestimmteste dagegen verwahren, dass dem von uns gesagten ein sinn untergelegt wird, der von unserer eigenen auffassung durchaus abweicht.

F. Dörr. Kühn. Rossmann. W. Viëtor. Walter.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Madame Dupays, Caen, Place St-Martin 20. Die liebenswürdige frau des hauses ist pariserin und witwe eines pariser lyzeumsprofessors. Sie hat drei söhne, die das lyzeum in Caen besuchen. Man hat demnach viele und mannigfaltige gelegenheit zum hören und sprechen, und zwar nicht nur beim essen, wie in vielen andern pensionen. Dabei gewinnt man zugleich ein lebendiges, wenn auch natürlich etwas einseitiges bild von dem höheren schulwesen Frankreichs. Dass wohnung und verpflegung gleich vorzüglich sind, füge ich nur der vollständigkeit halber hinzu. Wer nach Caen gehen will, dem sei das haus von Mme Dupays warm empfohlen. Preis (*tout compris*) 150 fr. monatlich. (Empfohlen durch herrn dr. Ernst Hampel, probekandidat.)

*

Zwei von dr. Breul in Cambridge (10 Cranmer-Road) warm empfohlene ältere studenten (engländer) möchten die grossen ferien (juli bis september) in deutschen familien zubringen, wo sie im austausch englisch lehren oder sprechen könnten. Näheres durch dr. Breul oder den unterzeichneten. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. JUNI 1901. Heft 3.

ENTWURF ZU EINEM LEHRPLAN FÜR DEN FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT AN REALGYMNASIEN.

Ich möchte bezüglich des charakters und zweckes des nachfolgenden entwurfs nicht missverstanden werden.

Keinesfalls kann ich mir damit das ziel gesteckt haben, meinen anspruchslosen versuch dem kgl. preussischen ministerium oder der gesamtheit meiner fachgenossen oder auch nur der gesamtheit meiner gesinnungsgenossen innerhalb des faches aufzunötigen. Es braucht nicht erst ausgeführt zu werden, warum eine solche absicht gelinde gesagt verkehrt wäre.

Wohl aber scheint mir, dass, wenn eine anzahl von männern, die in der praxis des neusprachlichen unterrichts stehen, meinem beispiel folgen und ähnliche entwürfe von verschiedenen standpunkten aus veröffentlichen wollte, hiermit der sache wie den behörden und den fachgenossen ein nicht ganz unerheblicher dienst geleistet würde.

Als i. j. 1892 die letzten lehrpläne erschienen, wurden darin dem französischen (und mehr oder weniger auch dem englischen) unterricht zwei völlig neue lehrziele gesteckt: 1. *praktischer* schriftlicher und mündlicher *gebrauch der sprache* (vgl. *Erläuterungen* 8); 2. bekanntmachung mit dem *leben*, den *sitten*, *gebräuchen*, den wichtigsten *geistesbestrebungen* beider nationen (*Lehrpläne* 6, *Method. bem.* 2).[1]

[1] Vgl. *Methodische bem. zum lateinischen unterr.* 2 („Lektüre“): „Das inhaltliche verständnis des gelesenen und *die einführung in das geistes- und kulturleben der römer* bleiben die *hauptsache.*“

Die aufstellung dieser beiden ziele entsprach einem mit jedem tage stärker in den gewerblichen und wissenschaftlichen kreisen aller kulturvölker sich geltend machenden bedürfnisse.

Aber auf welchem etappenmässig abgesteckten wege waren beide ziele zu erreichen? Hierüber lagen damals noch nicht hinreichend ausgedehnte und geprüfte versuche vor, und so musste man sich wohl oder übel entschliessen, um doch wenigstens irgendwelche feste bestimmungen zu geben, vorläufig an der klassenmässigen „abgraduirung" des lehrkursus nach *grammatischen* pensen festzuhalten, so wie solche früher mit recht in kraft gewesen war, als man noch keine anderen ziele ausser grammatikkenntnis und schriftstellerverständnis kannte.

Die zeit seit 1892 hätte nun aber allerdings fruchtbar dafür ausgenutzt werden können, auf grund praktischer erfahrungen festzustellen, wie die beiden ziele des französischen (und englischen) unterrichts — praktischer gebrauch der sprache und bekanntmachung mit leben, sitten u. s. w. — mitteist klassenweiser abstufung der bezüglichen unterrichtsarbeit zu erreichen seien.

Zwei wege standen in dieser beziehung zur verfügung. Einmal konnte die regirung etwa ein paar jahre nach erlass der neuen lehrpläne einsichtige, objektiv denkende und vorläufig nach keiner richtung hin gebundene männer, sagen wir in jeder provinz einen, beauftragen, ein jeder innerhalb seines arbeitsgebietes die nötigen erfahrungsthatsachen sowie die theoretischen urteile der fachmänner festzulegen. Diese vertrauensmänner konnten auf einer rundreise in der provinz zunächst diejenigen anstalten herauszufinden suchen, wo der unterricht thatsächlich den zwei in den lehrplänen neu gesteckten zielen am nächsten kam. An solchen anstalten hätten sie dann längere zeit, mehrere wochen, zu verweilen gehabt, teils um die thatsächliche handhabung des unterrichts zu studiren, teils um mit den betreffenden fachmännern die klassenmässige abstufung des unterrichts unter den neuen gesichtspunkten zu besprechen u. s. w. Das ministerium hätte dann die berichte hierüber gesammelt und ihre sichtung und ausnutzung einem tüchtigen fachmanne übertragen und ihn

aufgefordert, auf grund derselben einen entwurf für allgemein verbindliche lehrpensen auszuarbeiten. Indes, es wäre vielleicht schwierig gewesen, in jeder provinz einen für die geschilderte aufgabe vollkommen geeigneten mann zu finden, seine verwendung hätte aussergewöhnliche kosten verursacht, und endlich — ein solches verfahren liegt überhaupt nicht recht in unseren verwaltungstraditionen.

Blieb somit nur noch der andere weg, dass die lehrer selbst in ihren fachschriften bericht erstatteten, wie weit es ihnen gelänge, den vom lehrplan gesteckten zielen nahe zu kommen, und auf welchem wege ihnen dies gelänge, gleichzeitig die abstufung ihrer unterrichtsarbeit nach klassen mitteilend. Es konnte dann der regirung nicht schwer fallen, aus der zusammenstellung solcher freiwilligen berichte ihre schlussfolgerungen zu ziehen. Die von männern verschiedenster richtung mitgeteilten unterrichtsergebnisse hätten leicht erkennen lassen, ob die grammatistische oder die imitative methode mehr geeignet sei, zur verwirklichung der neuen unterrichtsziele zu führen. Und nicht minder leicht wäre es gewesen, aus einer zusammenstellung der berichte über das angewandte unterrichtsverfahren anhalt zur aufstellung allgemein verbindlicher lehrpensten für die einzelnen klassen zu gewinnen.

Indem wir fachmänner, ob grammatisten oder reformer, unterliessen, der regirung in der angedeuteten weise von unserer arbeitsweise und unseren arbeitsergebnissen kenntnis zu geben, haben wir zweifellos einen schwerwiegenden fehler begangen, der ja allerdings durch unsere 22—24 pflichtstunden hinlänglich erklärt und entschuldigt wird. Aber immerhin . . .

Man hört nun, dass jetzt neue lehrpläne für alle lehrfächer in ausarbeitung begriffen sind. Und leider steht nun gerade für unser fach der regirung nur ein unzulängliches material zur verfügung. Sollte infolgedessen die umarbeitung der lehrpläne nicht ganz nach unseren wünschen ausfallen, so haben wir auch uns selbst eine gewisse schuld dafür beizumessen.

Aber, es gibt wenig fehler, aus deren erkenntnis man nicht einigen nutzen ziehen könnte. Und da nun die

modernisirung unseres höheren schulwesens ganz sicher noch nicht abgeschlossen ist, der umgestaltungsprozess auch nicht lange auf dem nämlichen punkte verharren kann, so müssen wir erwarten, dass in mindestens zehn weiteren jahren wiederum neue lehrpläne zur ausarbeitung gelangen werden.[1] Und für diese ist es jedenfalls noch zeit nutzbare vorarbeiten zu liefern.

In diesem sinne erlaube ich mir, zugleich auch als grundlage für die kritik der fachgenossen, hier einen entwurf von Lehrplänen nebst Erläuterungen zu veröffentlichen, in welchem ich zum ausdruck bringen will, wie ich mir die abfassung solcher behördlichen vorschriften denke, wenn es gälte, dieselben ausschliesslich nach meinen didaktischen erfahrungen und anschauungen einzurichten. Natürlich, bleibt mein versuch vereinzelt, so wird er kaum irgend welchen nutzen stiften können. Fände er aber von zahlreichen seiten her, bei männern grammatistischer richtung wie bei männern der „reform", nachfolge, so — meine ich — müsste das unserem fache unter allen umständen zur förderung dienen.

Lehrplan für den unterricht im französischen an realgymnasien.

IV.

Erwerbung einer richtigen *aussprache* durch praktische übungen in einem kurzen propädeutischen kursus unter ausschluss von theoretischen regeln über lautbildung und aussprache.

Grundlage der unterrichtsarbeit: die texte des lesebuches. *Ziel* derselben: vollständige aneignung der letzteren. Hauptsächlichstes unterrichts*mittel* ist einübung durch frage und antwort. Diese schliessen sich zunächst eng an den text an.

Prüfungsmittel[2] der unterrichtsarbeit: der lehrer stellt auf

---

[1] Ich bemerke, dass ich, abweichend von so manchem berufsgenossen, das heil des unterrichtswesens nicht in langjähriger stagnation aller vorschriften und unterrichtsformen erkenne, sondern in einer ununterbrochen vor sich gehenden umgestaltung der unterrichtsarbeit im anschluss an die ewig wechselnden bedürfnisse der zeit. Man vergleiche die ohne unterbrechung sich folgenden abänderungserlasse im kriegs-, im eisenbahnministerium und noch anderen departements.

[2] Diese rubrik soll eine anweisung enthalten an die vorgesetzten der fachlehrer, denen gelegentlich eine amtliche prüfung des klassenzustandes obliegt.

französisch fragen über ein durchgeübtes stück, der schüler weist sein verständnis derselben durch seine antwort nach, und die form seiner antwort muss leidlich korrekt sein. Vom dritten quartal ab müssen die antworten auch schriftlich ausgeführt werden können.

Auf dem *grammatischen* gebiete werden die am häufigsten sich wiederholenden erscheinungen der formenlehre und der syntax zunächst praktisch eingeübt, danach zu theoretischer erkenntnis gebracht und von zeit zu zeit gruppenweise zusammengestellt. — Grammatische korrektheit ist hier wie in den folgenden klassen unumgängliche, aber keineswegs einzige voraussetzung für anerkennung. Sie wird daher immer nur einen unter mehreren teilen einer prüfung bilden können.

Mit *schriftlichen arbeiten* ist keinesfalls vor beginn des dritten quartals anzufangen.

III B.

Grundlage, ziel und *mittel* des unterrichtsbetriebes wie in IV. Doch müssen frage und antwort sich jetzt dem texte gegenüber freier bewegen. Der schüler muss leichte umarbeitungen des textes verstehen lernen und selbst wenigstens umarbeitungen unter grammatischen gesichtspunkten vornehmen können.

Prüfungsmittel: mündliche vorführung der vorstehend bezeichneten klassenarbeit, schriftliche beantwortung von fragen, niederschrift von diktirten umarbeitungen bezeichneter art.

Grammatik: verfahren wie in IV. Gegenstand: ergänzung der in IV behandelten thatsachen, so dass es zu einer art abschluss des propädeutischen kursus kommt.

III A.

Grundlage der unterrichtsarbeit: ein leichter schriftsteller.

Ziel des unterrichts: des rascheren fortschreitens wegen können jetzt nicht mehr alle einzelheiten des besonderen textes angeeignet werden; dafür tritt nunmehr neben die vermittelung solcher einzelnheiten bekanntmachung des schülers mit einigen besonderheiten des französischen ausdrucks im allgemeinen.

Mittel des unterrichts: frage und antwort bedienen sich

fortgesetzt des im texte verwandten sprachstoffes, lösen sich aber grundsätzlich möglichst von der demselben dort gegebenen besonderen form ab. *Neues* lehrmittel: mündliche darbietung nicht vorbereiteter texte, abfragen, wiederholung (mündlich und gelegentlich schriftlich) derselben. Erste versuche in freien arbeiten einfachster art.

Prüfungsmittel: mündliches abfragen des gelesenen, schriftliche wiedergabe des unter verschiedenen gesichtspunkten gruppirten stoffes grösserer abschnitte. Schriftliche wiederholung nur mündlich mitgeteilter stoffe. Freie arbeiten.

Grammatik. Gegenstand: Systematische zusammenfassung der gesamten formenlehre. *Avoir* und *être* als hilfsverben, unpersönliche verba. Tempora und modi. *Behandlungsweise:* teils induktiv, teils deduktiv im anschluss an die systematische grammatik. *Einübung:* teils direkt mittelst auswendiglernens (formenlehre), teils mittelst übungen an französischem sprachstoff, teils mittelst übersetzung aus dem deutschen.

II B.

Grundlage, *ziel* und *mittel* des unterrichts wie in III A. Die darbietung und wiederholung vorgelesener oder frei vorgetragener stoffe erhält eine grössere ausdehnung, ebenso die ausarbeitung freier arbeiten elementarer art.

Grammatischer stoff: syntaktische hauptgesetze über artikel, adjektiv, adverb, fürwort, kasusrektion, infinitiv, präpositionen und konjunktionen. *Behandlung* und *einübung* wie in III A.

II A—I A.

Die *lektüre* diente in den vorklassen in erster linie der sprachaneignung. Von II A ab ist sie sich selbst zweck, sei es dass sie auf schöngeistigem gebiete die schüler mit einigen *litterarischen schätzen* und mit der besonderen *litterarischen eigenart* der franzosen, verglichen mit der der nachbarnationen, bekannt machen will, sei es dass sie sich die aufgabe stellt, *leben, sitten* und *gebräuche*, sowie die *wichtigsten geistesbestrebungen* der franzosen ausserhalb des schöngeistigen gebietes zu vermitteln.

Grammatik: wiederholung und ergänzung der systematischen grammatik.

Stilistik: praktische anweisung zum freien gebrauch der sprache. Daneben einige theorie über die eigenart des französischen stils.

Gelegentliche einführung in die kunst der *übersetzung* (nach beiden richtungen hin).

Prüfungsmittel: wiederholung von gelesenem oder vorerzähltem, mündlich und schriftlich. Prüfung (auf französisch) über inhalt oder form des behandelten textes. Übungen über formenlehre an der tafel; übungen über syntax innerhalb der fremden sprache selbst, bisweilen auch an deutschem übersetzungsstoff.

Methodische bemerkungen.

Das *wirtschaftliche* und *wissenschaftliche* interesse Deutschlands fordert dringlich, dass möglichst viele personen der gebildeten kreise des volkes möglichst vertraut seien mit sprache, land und volkstum unserer beiden grossen nachbarvölker. Demgemäss fällt der höheren schule moderner richtung die pflicht zu, in ihrem neusprachlichen unterricht vornehmlich diese beiden ziele — *praktischen gebrauch* der *sprache*, vertrautheit mit *land* und *volkstum* — zu verfolgen.

Hierdurch wird mit notwendigkeit das fremdsprachliche *lesebuch* und der fremde *schriftsteller* in den *mittelpunkt des unterrichts* gestellt, und ist darum auch im lehrplan, gewissermassen als MASSEINHEIT für die abstufung der klassen, die mit der aufeinanderfolge der klassen verschieden sich gestaltende behandlung der lektüre dem ganzen zu grunde gelegt worden. Bei aller verschiedenheit der behandlung aber muss die lektüre doch jedenfalls so eingerichtet werden, dass sie fortgesetzt auf allen stufen dem schüler gelegenheit gibt, *einerseits* sich im praktischen gebrauch der sprache (mündlich und schriftlich) zu üben, *andererseits* seine kenntnis des fremden landes und volkstums zu fördern.

Zu scheiden ist bei der anlage des gesamten unterrichtskursus zwischen dem von *IV*—*IIB* — in welch letzterer klasse zahlreiche schüler abgehen — reichenden unterkursus und dem von *IIA*—*IA* reichenden oberkursus.

1. Behandlung der lektüre.

Auszugehen ist in der anfangsklasse von der anleitung zu einer richtigen *aussprache* unter vermeidung von allgemeinen ausspracheregeln und unter fernhaltung aller theoretischen lautgesetze. Nach kurzer erörterung und einübung der für den dialekt jedes anstaltsbezirkes sich als schwierigst ergebenden fremden laute wird sofort zur aussprache von worten und kleinen sätzchen übergegangen. Und von hier ab wird die aussprache nur in anlehnung an den jeweilig vorliegenden text behandelt. Es ist dabei der grundsatz zu verfolgen, dass aussprache wie grammatik keinen selbstwert beanspruchen dürfen, auf eine feste aneignung der wichtigsten erscheinungen beider gebiete aber nicht verzichtet werden kann.

Während der *ersten zwei jahre* des unterkursus können elementarbuch und unterricht kaum ein anderes ziel im auge haben als *einleben* des schülers *in den flüssigen gebrauch* des in den texten niedergelegten *sprachstoffes*. Als gegenstand der texte eignen sich am besten die den schüler zunächst umgebende anschauungswelt, daneben aber auch schon kleine anekdoten und erzählungen, welche seine vorstellung bereits, wenn auch nur ganz äusserlich, in land und geschichte des französischen volkes einführen.

Je nach der anlage des elementarbuches wird französisch schon vom ersten quartal ab zur ausschliesslichen klassensprache gemacht, oder auch es wird französisch allmählich in die klassensprache eingeführt, bis es am ende des zweiten jahres fast ausschliesslich klassensprache geworden ist.

Während der *beiden letzten jahre* des unterkursus kann und muss, neben weiterer aneignung der sprache, *zugleich* der mitteilung von *kenntnis über land* und *volkstum der franzosen* bereits ein grösserer raum gewährt werden. Unter diesem gesichtspunkte sind als grundlage des unterrichts geeignete leichtere schriftsteller auszuwählen oder, noch besser, geeignete lesebücher zusammenzustellen. Mitteilungen über leben, sitten, gebräuche und wichtigste geistesbestrebungen der franzosen, soweit sie dem lebensalter der schüler entsprechen, sind hier aufzunehmen, und zwar kommen auf dem gebiete der geistes-

bestrebungen besonders biographische und anekdotische mitteilungen über hervorragende männer der politischen und kulturgeschichte Frankreichs in betracht, sowie männer, die in der gegenwart grosses für förderung von technik, handel und industrie oder für das allgemeine volkswohl geleistet haben. Für erörterung von persönlichkeiten auf dem gebiete der schönen litteratur ist diese stufe noch nicht reif.

Der *gebrauch* des *deutschen* ist vom klassenunterricht dieser zwei jahrgänge thunlichst *ganz auszuschliessen.*

Im oberkursus wird unter den wichtigsten geistesbestrebungen der franzosen ihrer *schönen litteratur* ein besonders hervorragender platz eingeräumt. Am meisten eignen sich hierzu *drama* und *lyrik*. Doch kann sich der unterricht nicht die aufgabe stellen wollen, von der schönen litteratur Frankreichs in vergangenheit oder gegenwart ein zusammenhängendes bild zu geben; er erfüllt eine wichtige aufgabe, wenn er sich begnügt, an der hand gut ausgewählter autoren dem schüler eine vorstellung zu geben von der besondern eigenart des französischen denkens und empfindens im vergleich zum englischen und deutschen.

Die *prosa*schriftsteller bilden ein mittel, das an den werken der dichter ausgeführte noch weiterhin zu ergänzen, werden aber insbesondere unter dem gesichtspunkte ausgewählt, dass sie reichliche gelegenheit zu geben haben, die schüler — nunmehr von einem höheren standpunkte aus — mit dem *leben*, den *sitten*, *gebräuchen* und wichtigsten *geistesbestrebungen* nichtlitterarischer art der franzosen bekannt zu machen.

2. Übungen im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache.

Zur rechten würdigung dieser übungen ist zunächst festzustellen, dass der im mündlichen und schriftlichen gebrauch einer sprache geübte zugleich ein weitaus flüssigeres und innigeres verständnis für gedruckte sprachdenkmäler besitzt, als der, welchem das gelesene nicht zugleich lebendig im ohr zu klingen pflegt. Mithin fördert ein unterricht, der in erster linie dem praktischen und bedürfnis (auch der wissenschaft) in der

nation rechnung trägt, doch gleichzeitig auch in besonderem masse die geistige entwicklung des einzelnen schülers, vertieft seine individuelle ausbildung.

Der erforderliche grad der übung im *mündlichen* gebrauch der sprache stellt sich auf grund beständig angewendeter *frage- und antwort*-übungen, sowie regelmässiger verwendung des französischen als klassensprache von selbst ein, zumal wenn als ergänzungsübung auch gegenseitiges befragen der schüler untereinander nicht unterlassen wird. Auf diesem wege nimmt der untersekundaner von der schule leicht die fähigkeit mit hinweg, selbst nach jahren sich rasch in die tägliche verkehrssprache der franzosen einzuleben, und der abiturient die befähigung, selbst nach längerem zwischenraum ohne peinliches unbehagen an der gehaltvolleren rede von gebildeten franzosen untereinander teilzunehmen.

Freie *schriftliche* arbeiten können während des *unterkursus* nur in beschränktem umfange gepflegt werden, da hier die nachbildung der texte weitaus vorherrscht. Immerhin kann und soll aber der schüler bis zum schluss dieses kursus so viel gelernt haben, dass er im falle eines bedürfnisses nach schriftlicher französischer mitteilung sich mit einer gewissen ruhe und sicherheit seiner aufgabe entledigen kann. — Während des *oberkursus* haben die freien arbeiten neben den nachahmenden übungen aller art einen erheblich grösseren raum einzunehmen. Der stoff kann leicht dem englischen, deutschen, auch lateinischen unterricht der klasse entnommen werden. Am schluss des oberkursus soll der schüler bewusstes verständnis dafür haben, welche wege er verfolgen muss, um sich gegebenen falls selbständig in der anwendung schriftlichen französischen ausdrucks weiterzubilden.

3. Behandlung der grammatik.

Grammatik als theoretische lehre von wortbildung und wortzusammenfügung hat ebensowenig selbstwert wie aussprachelehre als lehre von lautbildung und lautzusammenfügung. Alles, was sich an grammatischen erscheinungen direkt durch vorbild und nachbildung einprägen lässt, wird besser

keiner theoretischen behandlung unterworfen. Nur für solche erscheinungen der wortbildung und solche typische fälle der wortbindung, die nicht häufig genug vorkommen, um praktisch eingeübt werden zu können, ist theoretische behandlung mittelst grammatischer regeln empfehlenswert.

Jedenfalls aber ist in allen elementen der grammatik wie in denen der aussprache je nach dem klassenstandpunkt gewohnheitsmässige sicherheit zu verlangen, also auch grammatische sicherheit im gesprochenen französisch, wo dieselbe früher, wenn der schüler in prima endlich sich im mündlichen gebrauch des französischen *versuchte*, sehr viel zu wünschen übrig liess.

Rendsburg (Holstein). H. Klinghardt.

L'ENSEIGNEMENT PRATIQUE DU FRANÇAIS ET L'ÉRUDITION PURE.

Dans une série d'articles écrits, les uns en suédois, les autres en français, j'ai essayé de montrer que la langue parlée par les gens cultivés doit former le fond de l'enseignement des langues vivantes, et que plus tard seulement, à un stade beaucoup plus avancé, l'élève qui possède déjà assez bien cette langue parlée peut faire connaissance avec la langue littéraire. Mais qu'est-ce que c'est que la langue parlée? Qu'est-ce que c'est que la langue littéraire? Ce sont là des questions assez obscures pour la plupart et difficiles à résoudre pour les étrangers, et même pour des indigènes.

En général on n'est que trop disposé à s'incliner respectueusement devant tout ce qui est imprimé, surtout quand il s'agit d'une langue étrangère. L'humanité n'est pas encore près d'avoir renversé l'idole de la lettre imprimée. Et pourtant, combien de fois il nous arrive de rencontrer, par exemple dans les journaux de notre pays, des solécismes, des tournures illogiques, contraires au génie de la langue, des non-sens! Mais ce que nous autres Suédois nous remarquons dans les journaux suédois, nous refusons de le remarquer dans les journaux étrangers. Les grammaires de langue française publiées à l'étranger fourmillent de locutions tirées des journaux et que fort peu de Français consentiraient à reconnaître comme bonnes. Et pourquoi donc les journaux étrangers jouiraient-ils du privilège d'être mieux écrits que les nôtres?

De même, il ne viendrait à la pensée d'aucun Suédois de parler actuellement comme les écrivains du temps de Gustave III, et pourtant il n'y a guère plus d'un siècle que ce monarque est mort. Mais deux poids, deux mesures: ce que nous ne faisons pas pour nous, nous le faisons pour les autres, et nous trouvons tout naturel qu'on enseigne à parler le français de Voltaire. On ne se rend pas très bien compte de la rapidité avec laquelle s'accomplit l'évolution d'une langue, et comme les mots vieillissent vite.

Les traités qui s'occupent de l'usage chez les anciens auteurs se bornent en général à cataloguer les faits en les faisant rentrer dans les catégories grammaticales ordinaires. Or, la syntaxe proprement dite n'a pas changé énormément depuis le temps de Molière. C'est pourquoi, en lisant ces traités, on a l'impression que la langue a subi des changements relativement assez faibles pendant les deux derniers siècles. Mais c'est qu'en général les thèses de syntaxe, plus ou moins mécaniquement composées, ne descendent pas jusqu'à l'âme même du langage; elles restent à la surface. Les changements les plus profonds, — bien qu'ils ne frappent guère les étrangers munis de notions simplement théoriques sur le français, — ce sont les changements survenus dans la phraséologie, dans le choix des mots, dans la façon générale de s'exprimer et de penser. Le cerveau d'un Français actuel n'est pas organisé comme celui d'un contemporain de Bossuet.

Il est assez facile de fabriquer un honnête traité grammatical d'après un patron donné; mais il serait plus difficile d'écrire une thèse originale où l'on tâcherait de réfléchir par soi-même, en s'appuyant sur la double connaissance du français moderne et du français classique. C'est toujours la langue moderne qui reste comme point de départ pour la comparaison, puisque nous allons toujours du connu à l'inconnu.

Autre difficulté: pour juger de la langue d'un auteur ancien, il faut essayer de distinguer ce qui lui est personnel et ce qui est la langue de son temps. C'est là une distinction qui est rarement bien faite, et que très peu d'ailleurs ont eu l'idée de faire. La tendance ordinaire des faiseurs de traités, surtout lorsque leur érudition est maigre et que leurs con-

naissances philologiques se bornent à peu près à l'auteur choisi par eux pour victime, c'est de généraliser tout ce qu'ils trouvent dans cet auteur et d'attribuer à la langue de son siècle ce qui est un accident de syntaxe individuel, ou une fantaisie de style.

Ce n'est pas tout: un philologue consciencieux doit encore essayer de séparer dans les auteurs ce qui appartient à l'usage ordinaire et ce qui appartient aux autres variétés de style: style familier, style solennel et archaïque, etc. Il nous est arrivé bien souvent, en lisant des dissertations ou traités sur les écrivains contemporains, de constater avec quelle inconscience les grammairiens rassemblent pêle-mêle des expressions ou particularités de syntaxe se rapportant à des catégories très différentes du français. Ces mélanges sont, peut-on dire, la règle dans la littérature, et il y a bien peu d'auteurs qui écrivent toujours exactement sur le même ton, dans le même «style d'auteur». Ils font parler des gens du peuple, des gens de classes sociales différentes, ou bien ils emploient pour leur compte des expressions familières et s'amusent à les mettre en contraste avec des expressions solennelles. Pour les faiseurs de traités, toutes ces variations, tous ces jeux de style n'existent pas: leur auteur est un bloc. Il ne faut pas leur parler d'ironie et d'effets comiques: ce serait peine perdue. Comment croire que le bon auteur qui a écrit pour fournir plus tard à une dissertation aurait pris un malicieux plaisir à compliquer sa langue, à y cacher des sous-entendus, à seule fin d'ennuyer un pauvre candidat au doctorat? Ce serait trop méchant de sa part; aussi très peu de grammairiens ont-ils pu croire à une pareille perversité. Leur auteur est comme une douce et paisible vache à lait d'où sortent, quand on la presse, des potées d'exemples nourrissants, de règles et d'exceptions substantielles.

Ce qui se passe journellement chez les écrivains modernes a dû se passer aussi, et a eu lieu en fait, chez les écrivains anciens; leur langue a dû être aussi composite. Mais quand voit-on que les traités se préoccupent de ces questions? Pourtant, si on n'en tient pas compte, on peut affirmer à priori que la thèse ou le traité grammatical est inexact et donne

une idée fausse du sujet. Il est vrai que le triage dont nous parlons est difficile à faire, même pour la langue d'un auteur contemporain, à plus forte raison si l'auteur examiné a vécu il y a un siècle ou deux: dans ce dernier cas le sentiment instinctif que nous avons de la langue et de l'usage cesse de nous guider. Cet instinct ne s'acquiert qu'à force de parler une langue et, par conséquent, de penser dans cette langue; il devient beaucoup moins sûr quand il s'agit d'un état plus ancien de cette langue. La langue vivante ancienne nous est en général inconnue, et nous sommes obligés de la deviner, de la reconstruire tant bien que mal à l'aide d'allusions éparses dans les textes; il en est de même des autres variétés de style: il n'est pas commode de dire ce qui a été senti comme vieilli, partant ridicule ou solennel, à une époque donnée. Cependant on peut espérer y arriver, dans une certaine mesure, à force de vivre par la pensée et par la lecture dans l'époque qu'on a choisie comme sujet d'étude. Mais c'est un spectacle ridicule que de voir, comme c'est le cas maintenant, de jeunes étudiants se jeter sur un auteur sans préparation suffisante, sans culture philologique assez forte, et surtout sans culture littéraire, disséquer le dit auteur et rassembler en tas dans une thèse ses membres dispersés. On a déjà émis avant nous l'idée que les étudiants de nos universités se destinant au professorat des lycées rendraient peut-être plus de services à l'État si, au lieu d'étudier la *Vie de saint Alexis*, le *Pèlerinage de Charlemagne* et autres rapsodies vénérables et barbares, ils employaient leur temps à tâcher d'acquérir le sentiment de la langue contemporaine, à se pénétrer de son génie. Il est vrai que les œuvres modernes sont plus difficiles à goûter surtout pour des peuples germaniques, qui semblent avoir des aptitudes spéciales à comprendre les formes primitives de la pensée: alors que les Français sont un peu injustes pour leur vieille littérature, elle a trouvé en Allemagne des interprètes à la fois savants et enthousiastes. Les œuvres françaises modernes, en outre, sont peut-être trop compliquées, elles font allusion à une civilisation trop raffinée et trop surchauffée pour être comprises d'étudiants vivant dans de paisibles petites villes universitaires. Cela est vrai. Mais ce n'est pas une raison

pour ne pas essayer de comprendre la littérature moderne; d'ailleurs on peut bien penser que peut-être, si les œuvres anciennes nous paraissent mieux interprétées, c'est parce que nos interprétations sont sans contrôle, et que le preux Roland, l'excellent Turpin et le chaste Alexis ne sortiront jamais de leurs tombes pour se moquer de nous et de nos commentaires. «Il y a parmi les morts une honnêteté, une discrétion la plus grande du monde», dit le «Médecin malgré lui».

Les œuvres littéraires modernes supportent moins que les œuvres du moyen âge un traitement purement philologique. Il faut un effort de goût et de psychologie pour étudier la langue d'un auteur tel que Daudet ou Maupassant. Nous pourrions citer pas mal d'auteurs de dissertations qui, s'étant attaqués à ces écrivains modernes, ont échoué et ont commis des bévues pour avoir manqué de compréhension générale et de sens littéraire.

En présence de toutes ces difficultés nous sommes en droit de regretter qu'il ne soit pas permis à toute une catégorie d'étudiants destinés à l'enseignement secondaire de consacrer plus de temps à la philologie et à la littérature modernes, — ces deux choses allant ensemble, — au détriment des curiosités d'étymologie et de littérature médiévale. Ceci serait l'affaire des étudiants qui songeraient à poursuivre des études de philologie pure, à de futurs professeurs d'ancien français. Cette réforme que nous demandons ici se produira, nous l'espérons, lorsque les universités seront généralement pourvues de professeurs ayant pour mission spéciale d'enseigner la langue et la littérature contemporaines: c'est un vaste sujet qui exigerait des maîtres spéciaux, car ce serait trop demander à un seul homme que de parler avec une égale compétence des problèmes soulevés par le texte de *Fierabras* et de la psychologie de Paul Bourget.

Il y a eu un temps, — et ce temps n'est pas si loin de nous, — où l'entassement mécanique de longues listes de subjonctifs arrangés d'après un modèle fixe était considéré comme méritant exclusivement le nom de science, surtout si les dits subjonctifs étaient empruntés à un auteur antérieur à Corneille. Aujourd'hui on est devenu plus large, et il se

trouve des professeurs pour comprendre qu'un texte moderne peut-être un objet d'étude, et même d'étude assez complexe, réclamant de l'intelligence et de la finesse et ayant droit au nom de science. La vieille restriction du mot de science à des besognes d'écoliers laborieux a fait beaucoup de tort à la culture intellectuelle de nos étudiants et même à la formation des maîtres universitaires.

Il est à espérer qu'on arrivera à comprendre de plus en plus chez nous, comme on l'a fait en France depuis longtemps, qu'un professeur de lycée doué d'une forte culture générale et d'une connaissance solide des auteurs modernes est au moins égal à tel de ses collègues des universités qui a passé son temps à déchiffrer un vieux manuscrit ou à donner une liste des rimes dans un vieux poème. Il y a là un préjugé fâcheux qu'il serait bon de détruire chez nous, soit dit sans essayer de rabaisser le moins du monde les études de philologie pure qui ont tant de représentants illustres dans les pays germaniques. Ce que nous voulons, c'est seulement qu'on accorde une estime égale aux études de langues vivantes. Nous irions même jusqu'à demander qu'on refuse les places de professeurs de lycée aux candidats, même savants, qui se seraient surtout occupés de linguistique historique et ne prouveraient pas une connaissance suffisante de la langue et de la littérature contemporaines, ainsi que de la culture actuelle d'un pays qu'ils sont chargés de faire connaître à leurs élèves.

Ce que nous exigeons de ces maîtres constitue d'ailleurs un bagage assez considérable. Car la connaissance de la langue et de la littérature contemporaines ne saurait être isolée: elle implique aussi la connaissance des deux siècles immédiatement précédents, et surtout du XVIIe. Il n'est guère directement utile de remonter plus haut, puisque la réforme de Malherbe marque une sorte de révolution, de rupture avec le passé. Cette rupture subsiste encore, malgré le romantisme; le moyen âge est réservé à l'érudition pure et n'a guère en d'influence sur la littérature. Mais il est absolument nécessaire pour un professeur de connaître tout le développement linguistique et littéraire depuis Corneille jusqu'à nos jours. Il y a là tout un ensemble qu'on ne saurait morceler. Les Français con-

temporains étant imprégnés des classiques, et ayant reçu au lycée dès leur enfance une forte éducation littéraire, les livres qu'ils écrivent se trouvent remplis d'allusions incessantes aux œuvres de Molière, de Racine, de La Fontaine ou de Bossuet: pour celui qui veut les comprendre et les sentir comme il faut, la connaissance approfondie des écrivains du grand siècle est, non pas un luxe d'érudit, mais une chose de première nécessité.

Le programme, comme on le voit, est vaste, et justifie la réforme que nous proposons: l'étudiant en français moderne, tel que nous le rêvons, aura assez à faire pour qu'on puisse le décharger un peu dn poids philologique dont on l'accable en ce moment.

Lund (Suède). ÉMILE RODHE.

STUDIEN ZU LONGFELLOWS *EVANGELINE*.

(Fortsetzung.)

II. Bibliographie für die erklärung der dichtung.[1]

1. Werke zur erläuterung einzelner teile des werkes.

A. Akadien und die angrenzenden gebiete.

S. de Champlain, *Des Sauvages.* Paris, 1603. (Bericht über die reise von 1603.)

— *Le Voyage du Sr de Champlain.* Paris, 1618. (Reisen 1604—13.)

— *Voyages et Descouvertures.* Paris, 1620. (Reisen 1615/18.)

— *Les Voyages de la Nouvelle France.* Paris, 1632. (Reisen 1603—29.)

Nicolas Denys, *Description géographique et historique des Costes de l'Amérique septentrionale, avec l'histoire naturelle du Pais. 2 vols.* Paris 1672.

Lescarbot, *Histoire de la Nouvelle France.* 1612.

Diéreville, *Relation du Voyage du Port Royal de l'Acadie.* Amsterdam, 1710. (Über die akadier vergl. pag. 69 ff.)

Charlevoix, *Histoire et Description Générale de la Nouvelle France.* Paris, 1744. *3 vols.*

L'Abbé de l'Isle-Dieu, *Description de l'Acadie, avec le Nom des Paroisses et le Nombre des Habitants.* 1753 (54?).

L'Abbé Raynal, *Histoire philosophique et politique.* 1772. (Vgl. VI, 242 ff.)

[1] In den folgenden blättern sind diejenigen arbeiten, welche über die form der dichtung und den englischen hexameter überhaupt handeln, nicht angegeben. Ich gedenke darüber in einem besondern kapitel meiner ausgabe zu berichten. Die von dem dichter benutzten schriften sind mit einem * bezeichnet.

M. Moreau, *Histoire de l'Acadie françoise de 1598—1755.* (Die expatriirung der akadier steht im XXIII. kapitel.)

*Thomas C. Haliburton, *An Historical and Statistical Account of Nova-Scotia. 2 vols.* Halifax, 1829.

Th. Hutchinson, *The History of the Province of Massachusetts Bay [1628—1750]. 2 vols.* Boston, 1764—67.

— *The History of the Province of Massachusetts Bay from 1749—74.* London, 1828. Ed. J. Hutchinson.

— *Hutchinson Papers.* 1792.

— *A collection of original papers relative to the history of the Massachusetts-Bay.* 1769.

G. R. Minot, *Continuation of the History of the Province of Massachusetts Bay from .... 1748. 2 vols.* Boston, 1798—1803.

J. Belknap, *American Biography. 2 vols.* Boston, 1794—98.

— *Biographies of the early discoverers [of America]. Library of American history. vol. 1.* [1889].

Thomas B. Akins, *Selections from the Public Documents of the Province of Nova Scotia.* 1869.

Beamish Murdoch, *A History of Nova Scotia, or Acadia. 3 vols.* 1865—67.

James Hannay, *The History of Acadia, from its first Discovery to its Surrender to England by the Treaty of Paris.* St. John, N. B., 1879.

Francis Parkman, *Montcalm and Wolfe.* Boston, 1884. (Vgl. 1, 89 ff. und 234 ff.)

Philip H. Smith, *Acadia. A Lost Chapter in American History.* Pawling, 1884.

William Kingsford, *The History of Canada.* London, 1889. (Vgl. III, 463 ff.)

W. J. Anderson, *Evangeline and the Archives of Nova Scotia.* 1870. *(Transactions of the Literary and Historical Society of Quebec, New Series, part 7, 1870.)*

S. E. Dawson, *Hand-book for the Dominion of Canada.* Montreal, 1884.

E. von Hesse-Wartegg, *Kanada und Neu-Fundland.* Freiburg i. Br., 1888.

B. Das Mississippithal und Louisiana.

Louis Hennepin, *Nouveau Voyage dans un pays plus grand que l'Europe, depuis 1679 jusqu'en 1681.* Utrecht, 1681.

Louis Hennepin, *Description de la Louisiane.* Paris, 1688.

La Hontan, *Voyages dans l'Amérique Septentrionale.* La Haye, 1702, 1709. Amsterdam, 1705, 1749.

Tonti, *Relations de la Louisiane et du fleuve Mississippi.* Amsterdam, 1720.

Charlevoix, *Histoire et Description Générale de la Nouvelle France, avec le Journal Historique d'un Voyage fait par ordre du Roi dans l'Amérique Septentrionnale. 3 vols.* Paris, 1744. (Ch. fuhr den Illinois und Mississippi hinab bis New Orleans.)

Le Page du Pratz, *Histoire de la Louisiane.* 1758.

Th. Hutchins, *An historical narrative and topographical description of Louisiana and West Florida.* Philadelphia, 1784.

Z. M. Pike, *An Account of a Voyage up the Mississippi River from St. Louis to its source.* [Washington? 1806?]

— *An Account of Expeditions to the sources of the Mississippi.* Philadelphia, 1810.

— *Exploratory travels through the Western Territories of North America.* London, 1811.

— *Voyage au Nouveau-Mexique etc. Traduit de l'Anglais par M. Breton.* Paris, 1811.

*William Darby, *A geographical description of the State of Louisiana.* Philadelphia, 1816.

F. Barbé-Marbais, *Histoire de la Louisiane.* Paris, 1829.

Humphreys and Abbat, *The Physics and Hydraulics of the Mississippi River.* Philadelphia, 1861.

*H. R. Schoolcraft, *Narrative Journal of Travels from Detroit Northwest through the Great Chain of American Lakes, to the sources of the Mississippi Rivers.* Albany, 1821.

*— *Travels in the Central Portions of the Mississippi Valley.* New York, 1825.

*— *Narrative of an Expedition through the Upper Mississippi to Itasca Lake.* New-York, 1834.

*— *Onéota, or Characteristics of the Red Race of America.* New-York and London, 1845.

Charles Gayarré, *Histoire de la Louisiane.* Nouvelle-Orléans, 1847. *2 vols.* Vgl. insbesondere vol. II, pp. 127—131.

— *History of Louisiana. The French Domination. 3d edition. 4 vols.* New-Orleans, 1885.

J. W. Foster, *The Mississippi Valley.* Chicago and London, 1869.

C. Die indianer.

Von den schriften Henry Rawe Schoolcrafts kommen in betracht ausser denjenigen, die seine reisen zur erforschung des Mississippi beschreiben:

* *Onéota, or Characteristics of the Red Race of America.* New-York and London, 1845.

* *Algic Researches, comprising Inquiries Respecting the Mental Characteristics of the North American Indians. First Series. Indian Tales and Legends. 2 vols.* New-York, 1839.

History, Condition and Prospects of the Indian Tribes of the United States. 6 vols. Phil., 1851—60.

Personal Memoirs of a Residence of Thirty Years with the Indian Tribes on the American Frontiers. Philadelphia, 1851.

Ferner sind zu merken:

*Geo. Catlin, *Letters and Notes on the Manners, Customs, and Condition of the North American Indians. 2 vols.* London, 1841.

Francis Parkman, *The Oregon Trail.* London, 1899.

Auch in „G. Imlay, *A topographical description of the Western Territory of North America*" sind wertvolle notizen über die indianer zu finden. Vgl. die folgenden ausgaben: L., 1792; L., 1793; New-York, 1793. *2 vols.*; L., 1797.

D. Pennsylvania.

*John F. Watson, *Annals of Philadelphia.* Philadelphia und New-York, 1830.

— *Historic Tales of Olden Time, concerning the early settlement and progress of Philadelphia and Pennsylvania.* Philadelphia, 1833.

*Sherman Day, *Historical Collections of the State of Pennsylvania.* Philadelphia, 1843.

*Mathew Carey, *A short account of the malignant fever, lately prevalent in Philadelphia. Third edition.* Philadelphia, 1793.

T. Westcott, *The Historic Mansions and Buildings of Philadelphia.* Phil., 1877.

William Mason Cornell, *The History of Pennsylvania.* Philadelphia; Boston, 1876.

E. Allgemein ethnographisches.

Fréd. Pluquet, *Contes populaires.* 2. aufl. Rouen, 1834.

*T. Wright, *Essays on subjects connected with the literature, popular superstitions, and history of England in the Middle Ages.* London, 1846. 1. bd.

**Recueil de Cantiques à l'usage des Missions etc.* Quebec, 1838.

Louis Dubois, *Glossaire du patois normand.* Caen, 1856.

Edouard Le Héricher, *Histoire et glossaire du normand, de l'anglais et de la langue française.* Paris, 1862.

Pierre Capelle, *La Clef du Caveau.* Paris, 1810. 4. auflage. 1848.

2. Erklärende ausgaben (nur die wirklich wertvollen sind berücksichtigt).

The Riverside Literature Series. London, 1888. No. 1.

The Writings of Henry Wadsworth Longfellow. Riverside Edition. London, 1886. Vol. IV.

R. P. Horsley. London, 1891 und 1893 (*English Classics for Schools*).

M. T. Quinn. London, 1896.

Otto E. A. Dickmann. 4. auflage. Berlin, 1896.

3. Erläuternde aufsätze und bücher.

C. C. Felton, *Review of Longfellow's Evangeline. North American Review.* Vol. LXVI (1848), pp. 215—244.

H. R. Casgrain, *Un Pèlerinage au Pays d'Évangéline.* Québec, 1887.

M. A. Johnston, *In Acadia.* New Orleans, 1893.

(Fortsetzung folgt.)

München. E. Sieper.

BERICHTE.

JAHRESBERICHT DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS IN KÖLN.

Wies das vereinsjahr 1900/1901 auch nur sechs ordentliche sitzungen auf, so war es doch in wissenschaftlicher und praktischer hinsicht aussergewöhnlich reich an belehrung und anregung. Den bemühungen des vereinsvorsitzenden gelang es, den experimentalphonetiker Zünd-Burguet aus Paris für die zeit vom 8. bis 20. oktober 1900 zu einer reihe von *vorträgen über die aussprache des französischen* mit anschliessenden übungen zu gewinnen. 98 neuphilologen, mittelschullehrer und -lehrerinnen aus Köln und den nachbarorten nahmen daran teil. (Die vorträge werden in den *N. Spr.* eine besondere besprechung erfahren.) Am 20. oktober wurde in der aula des Marzellengymnasiums die *ausstellung französischer lehrmittel* eröffnet, die der vorstand des D. N.-V. in Leipzig bei gelegenheit des dortigen allgemeinen deutschen neuphilologentages veranstaltet und in freundlichster weise dem verein auf einige tage zur verfügung gestellt hatte. An demselben und einem folgenden tage fanden durch vermittlung des vereins für die schüler und schülerinnen der stadt *französische rezitationen* durch dr. Bornecque aus Lille statt, die sich lebhaften beifalls erfreuten. Zu der ausstellung und den rezitationen waren an alle neusprachler der provinz einladungen ergangen. Etwa 200 lehrer und freunde der neueren sprachen, direktoren höherer lehranstalten, sowie als vertreter des schulkollegiums provinzial-schulrat dr. Buschmann hatten sich zur teilnahme eingefunden. Das wichtigste ereignis des tages, auf das wir mit besonderer befriedigung und freude zurückblicken, war der vom verein schon länger geplante zusammenschluss der rheinischen neuphilologen zu einem provinzialverband. Nach kurzer beratung wurde von der versammlung einstimmig die gründung beschlossen (die erste tagung des rheinischen N.-V. wird am 22. juni 1901 in Köln erfolgen). Vor eintritt in die verhandlungen hatte herr Burguet einen mit grossem beifall aufgenommenen, $1^1/_2$ stündigen

vortrag über das prinzip und die apparate der experimental-phonetik gehalten. In den *N. Spr.* VIII, 555 ff. ist eingehender über die oktoberveranstaltungen berichtet.

Die vereinssitzungen boten folgende vorträge bezw. berichte: 19. 5. 1900 obl. Schmidt: Über Sweets *Practical Study of Languages* (1899); 28. 6. obl. Haack: Der leipziger neuphilologentag; 22. 9. obl. Luft: Die amtlichen bestimmungen zur reform der französischen orthographie und syntax; 20. 11. obl. Haack: Rückblick auf die oktoberveranstaltungen; 1. 2. 1901 obl. dr. Philips: Referat über das neueste Shakespeare-jahrbuch.

Durch beschluss vom 20. 11. wurden die bisher gehaltenen zeitschriften, zumal sie in den verschiedenen hiesigen anstalten zugänglich sind, mit dem laufenden jahrgang abgeschafft. Neu zu halten beschloss der verein Kastens *Neuphilologisches zentralblatt.*

Zu beginn des jahres zählte der verein 39 mitglieder. Es schieden aus infolge versetzung die oberlehrer Leimbach und Seemann; neu traten ein die oberlehrer prof. dr. Ricken aus Ruhrort, dr. Jungbluth, dr. Gottschalk und dr. Hölper aus Köln. Somit beträgt die zahl der mitglieder jetzt 41.

Den vorstand bildeten die oberlehrer Haack, Schmidt, dr. Philips und Luft. In der schlussitzung am 9. märz wurden für 1901/2 neu gewählt dr. Vogels, direktor der handelsschule (Gilbachstr. 15, vorsitzender), die oberlehrer dr. Jungbluth (Magnusstr. 14, schriftführer), dr. Reimboldt (kassirer) und rektor dr. Dahmen (bücherwart).

Köln. O. F. Schmidt.

BESPRECHUNGEN.

WILHELM AMENT, *Die entwicklung von sprechen und denken beim kinde.* Mit 5 kurven und 4 kinderzeichnungen. VIII u. 218 s. 8°. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1899. M. 2,40, geb. m. 2,80.

Die vorliegende arbeit ist ein versuch, auf dem gebiete der kinderpsychologie die stufe der beobachtung und vergleichung zu überschreiten und — bei scharfer trennung der reinen und pädagogischen richtung — eine zielbewusste erklärende forschung anzubahnen. Der verf. ist sich der mit seinem unternehmen verbundenen schwierigkeiten vollauf bewusst und fällt über seine leistung das durchaus richtige urteil: „ich habe nur in entferntem masse das erreichen können, was mir zu beginn als erstrebenswertes ideal vorgeschwebt hatte".

Eine ungefähr 28 seiten umfassende einleitung mit der überschrift „voraussetzungen" behandelt zunächst den begriff und die aufgabe einer monographie von sprechen und denken beim kinde, dann die quellen und methoden und endlich die geschichte der forschung und litteratur. Die dann folgende eigentliche abhandlung gliedert sich in vier abschnitte: 1. die theorie der beziehung zwischen sprechen und denken, 2. die entwicklung der worte und ihrer bedeutungen, 3. die entwicklung der sätze und ihrer bedeutungen, 4. die entwicklung der stilistik und gesamtbedeutung des kindlichen denkens und der kindlichen weltanschauung. Ein litteraturnachtrag, sowie ein namen- und sachregister bilden den schluss des buches.

Die einleitung kann im allgemeinen als wohlgelungen bezeichnet werden. Mit recht gelten dem verf. die objektive beobachtung und deutung der ausdrucksmittel und der durch diese vermittelten geistigen erzeugnisse als die allein brauchbaren quellen. Nicht recht begreiflich ist es mir dagegen, wie man auch die kindliche weltanschauung zu den geistigen erzeugnissen rechnen kann, da sie doch als eine bestimmte art, die welt anzuschauen, sich diese vorzustellen, nur eine bestimmte art von thätigkeit, eine bestimmte art des erlebens sein kann. Als brauchbare methoden bezeichnet der verf. — meines erachtens ebenfalls mit recht — die experimentelle ausdrucksmethode

die der objektiven beobachtung, und zwar die der stillen beobachtung und die des dialogs, ferner die auf der verbindung dieser drei beruhende biographische methode, die der subjektiven beurteilung einzelner beobachtung, die der zahlenmässigen oder statistischen verarbeitung von beobachtungsthatsachen und endlich die vergleichende methode. „Diese sucht aus den an mehreren kindern gemachten beobachtungen die durchschnittsentwicklung zu bestimmen oder durch den vergleich von kinderbeobachtungen mit erscheinungen von erwachsenen individuen und tieren auf grund von analogieschlüssen unbekannte thatsachen zu erklären.“ Hinsichtlich der anwendung der statistischen methode stellt der verf. ausserdem die wohl berechtigte forderung auf, sie nicht an vielen, sondern an *einem* kinde zu entwickeln und auszubilden. Der den schluss der einleitung bildende abschnitt über die geschichte der forschung gibt über alles auf diesem gebiete wissenswerte genügenden aufschluss und bietet namentlich eine gerechte würdigung Preyers, dessen fehler bei aller hochschätzung der verdienste doch nicht übersehen werden.

Der erste teil der eigentlichen abhandlung, die theorie der beziehung zwischen sprechen und denken, beruht zum grössten teil auf den arbeiten von Benno Erdmann (*Die psychologischen grundlagen der beziehungen zwischen sprechen und denken. Archiv für systematische philosophie* hrsg. von Paul Natorp. Bd. II, 1896, s. 335, bd. III, 1897, s. 31 und 150), jedoch mit einer nach meinem ermessen nicht besonders empfehlenswerten abweichung: unter begriff wird nicht nur, wie bei Erdmann, der durch ein einziges wort repräsentirte inhalt einer wissenschaftlichen definition verstanden, sondern auch die bedeutung eines wortes überhaupt. Sonst stört mich in diesem abschnitte nur noch die behauptung, dass vorstellungen nach ihrem verschwinden aus dem bewusstsein jederzeit wieder durch bestimmte ursachen in dasselbe zurückgeführt werden könnten, weil diese auf Herbart zurückgehende annahme unbewusster vorstellungen notgedrungen zu einer falschen auffassung des wesens der sprache führt. Vgl. hierzu F. N. Finck, *Der deutsche sprachbau als ausdruck deutscher weltanschauung*, s. 2 ff. und die litteraturangaben auf s. 104.

Den kernpunkt des zweiten, aus 3 kapiteln und einem anhang bestehenden abschnittes über die entwicklung der worte und ihrer bedeutung bildet der, wie ich gleich hinzufügen muss, unglückselige versuch, im anschluss an die besser nie veröffentlichten abhandlungen von Schultze (*Die sprache des kindes*) und Gutzmann (*Die sprache des kindes und der naturvölker*) Haeckels biogenetisches grundgesetz auch für die sprache in anspruch zu nehmen, d. h. die ontogenetische entwicklung der sprache für eine kurze wiederholung der phylogenetischen zu erklären. Das ganze erste kapitel dieses abschnittes ist der undankbaren aufgabe gewidmet, die entwicklung der wortform zu untersuchen, um darauf den beweis für die — leider unbeweisbare —

behauptung aufzubauen. Der verf. thut dies als kinderpsychologe, „der sich die nötigen sprachwissenschaftlichen kenntnisse erst zu diesem speziellen zwecke mühsam verschaffen muss“, und man merkt in der that auch recht bald, dass hier kein eingeweihter redet. Von den konsonanten wird s. 43 gesagt, dass sie der *mehrzahl* nach geräuschlaute seien, deutsches *z*, polnisches *c* soll ein reibelaut sein, und auf derselben seite erfährt man über die schnalzlaute, dass sie bei den nordamerikanischen indianervölkern als den übrigen gleichwertiger lautbestand der sprache dienen. Ich werde es mir natürlich nicht einfallen lassen, die verbreitung der schnalzlaute unter den nordamerikanischen indianervölkern in abrede zu stellen; aber der verf. hätte doch wohlgethan, eine bisher so verborgene thatsache nicht als ganz bekannt darzustellen. Doch dies sind schliesslich kleinigkeiten, die an sich eine psychologische abhandlung noch nicht entwerten können. An diese einleitenden erörterungen über die lautbildung schliessen sich nun aber listen von lautersetzungen und wortumgestaltungen an, die den leser anfangs wie rätselhafte inschriften anmuten. Ein paar proben mögen zur veranschaulichung dienen: „*ö* der deutschen muttersprache wird *e*. Das nhd. *ö* einiger wörter ist aus *e* entstanden, z. b. *hölle* aus *helle*. — *b* der deutschen muttersprache wird *f*, *w*. Das nhd. *b* ist durch die erste lautverschiebung aus idg. *bh* entstanden. — *ch* der deutschen muttersprache wird *d s*. Das nhd. *ch* ist durch die zweite lautverschiebung aus altgermanischem *k* entstanden.“ — Traun geheimnisvoll und wunderbar klingt das zu ohren, und doch, die rätsel lösen sich, wenigstens zum teil. Wir hören im verlauf der darstellung von lautgesetzen, die parallelen zu volkssprachlichen erscheinungen bilden, und solchen, die dies nicht thun. Es werden weiter solche lautgesetze unterschieden, die der historischen vergangenheit unserer sprache angehören, und solche, die unabhängig von unserer sprachentwicklung in andern eine rolle spielten oder spielen. Und dann heisst es, zunächst noch schüchtern: „bei jenen liegt die möglichkeit nahe, ob sie nicht in der kindersprache die ontogenetische wiederholung der phylogenetischen entwicklung repräsentiren.“ Bald aber wird der verf. zuversichtlich genug, diese möglichkeit für gewissheit zu erklären. Wiederholt sich doch sogar ein teil der gesetze der ersten (germanischen) lautverschiebung! Also es ist wahr, was ich anfangs schauernd nicht zu glauben wagte, der verf. meint in der that, unsere kinder arbeiteten sich vom idg. lautstand durch den urgermanischen, ahd. und mhd. allmählich zum neuhochdeutschen durch. Entsprechend aber soll es sich auch mit den wortumgestaltungen verhalten. Ich glaube es mir ersparen zu dürfen, weiter darauf einzugehen. Das 2. kapitel dieses abschnittes, die nun folgende statistik der ersten 200 begriffe eines kindes, verdient als wertvolle materialsammlung anerkennung. Das kapitel über die entwicklung der wortbedeutung ist, soweit die sprachwissenschaft aus dem spiel bleibt, klar und ein-

fach. Sehr lehrreich sind die dann folgenden kinderzeichnungen, katzen mit 2, 4 und 5 beinen, die deutlich auf das mangelhafte unterscheidungsvermögen der kinder weisen und gute illustrationen zu wörtern bilden, die auf alles mögliche und unmögliche bezogen werden. Die beiden letzten abschnitte leiden zum teil wieder an dem das ganze buch verderbenden fehler, die sprache der kinder mit vielfach falsch aufgefassten erscheinungen bei sogenannten naturvölkern zu vergleichen, sind aber weit besser als der über die entwicklung der worte und ihre bedeutungen. Es würde zu weit führen, auf alle einzelheiten einzugehen, auf die missverstandenen isolirenden sprachen u. dergl. Nur eine psychologische angelegenheit muss ich noch berühren. S. 174 wird behauptet, die sprache diene beim kinde von den ersten anfängen an in der regel dem zwecke der aussage (im sinne des urteils). Mehr kann man das wesen der sprache nicht verkennen, die immer und immer das geschöpf des willens ist, zuweilen des willens zur wahrheit (im urteil), meist aber, und bei kindern fast ausschliesslich, des willens zur macht. Ich muss es mir versagen, näher hierauf einzugehen, da ich dadurch gezwungen würde, vom kritikeramte abzusehen und nur meine eigenen ansichten zu entwickeln.

Alles in allem kann ich nur sehr bedingte anerkennung zollen. Ich will hervorheben, dass der verf. vielfach mit weit mehr besonnenheit zu werke geht als seine vorgänger, muss aber hinzufügen, dass dies recht wenig bedeutet. Ich will zugeben, dass die vorliegende arbeit für einen künftigen arbeiter auf dem gebiete der kinderpsychologie von wert ist, muss aber hinzufügen, dass sie dieses lob wesentlich als materialsammlung verdient, nicht als probe erklärender forschung. Denn der grundgedanke des werkes ist gründlich verfehlt.

Etschmiadsin (Kaukasien). F. N. Finck.

Rudolf Lehmann, *Erziehung und erzieher*. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1901. Gr. 8°. VIII und 344 s. M. 8,—.

Es ist immer erfreulich, wenn berufene männer über dinge schreiben, die weite kreise unseres volkes interessiren. Der titel des buches lässt etwas mehr erwarten, als das buch selbst bringt; im wesentlichen beschränkt sich der verfasser auf die höheren knabenschulen und deren lehrer und schüler. Ich habe das buch mit grossem interesse von anfang bis zu ende gelesen und reiche anregung daraus geschöpft. Wenn auch der verf. nichts wesentlich neues vorbringt, so hat er doch den stoff in übersichtlicher weise gruppirt, die wichtigen punkte hervorgehoben und vielfach glückliche vorschläge gemacht. Sehr wohlthuend berührt die leidenschaftslose ruhe, mit der er gegnerische ansichten behandelt, und ganz besonders erfreulich ist es, dass der verf. dem deutschen zu seinem recht im unterricht der höheren knabenschulen zu verhelfen sucht.

Dass L. nicht auf eine bestimmte partei unter den schulmännern eingeschworen ist, geht schon aus ein paar sätzen der einleitung hervor. „Trotz allem bessern und basteln im einzelnen ist unsere deutsche erziehung, ist insbesondere die deutsche schule hinter der zeit und der nationalen entwicklung zurückgeblieben: es fehlt an dem einheitlichen grossen zuge, welcher die bildung eines grossen und einheitlichen volkes kennzeichnen sollte. Es fehlt an dem innern zusammenhang zwischen erziehung und leben, zwischen schule und haus.“ Im ersten kapitel spricht der verf. über vererbung und erziehung, stellt darin im gegensatz zu Rousseau die grenzen der einwirkung des erziehers auf den zögling fest und kommt zu dem wohl unanfechtbaren ergebnis, dass der erzieher im wesentlichen nur die *anlagen* seines zöglings entwickeln kann. Um dies zu können, muss er ihn vor allem genau kennen lernen, eine forderung, die sich freilich bei unsern vollgepfropften klassen, bei grossstädtischen verhältnissen und unter der herrschaft des fachlehrersystems kaum erfüllen lässt. — Das zweite kapitel handelt von den *erziehungsidealen*. Nach meinen beobachtungen irrt L., wenn er behauptet, das religiöse leben sei in unsern tagen und zumal im protestantismus im rückgang begriffen; ebensowenig kann ich mich mit der pessimistischen resignation befreunden, mit der er von dem religionsunterricht in der schule spricht. Gewiss kann die schule keine erneuerung des religiösen lebens schaffen, aber sie kann doch den schülern das verständnis dafür öffnen, dass die religion das höchste aller idealen güter ist, und dass ihre grundwahrheiten durch nichts, auch nicht durch die grössten wissenschaftlichen entdeckungen, erschüttert werden können. Unbegreiflich ist mir, wie L. von Bismarck sagen kann, dass er „mit der gewaltigen kraft seines durch und durch auf das reale gerichteten herrscherwillens, mit einer vielleicht einzigartigen klugheit eine geringschätzung aller rein geistigen mächte verband, durch die er Napoleons verachtung der ‘ideologen’ wenn möglich noch übertraf.“ Schon der brief Bismarcks an seinen zukünftigen schwiegervater, worin er um dessen tochter wirbt, könnte L. eines besseren belehren; Bismarck hat das wort von den imponderabilien gebraucht und bei jeder gelegenheit die in der volksseele schlummernden geistigen kräfte zur durchführung seiner pläne aufgerufen. Dass er nicht nur geträumt, sondern auch gehandelt und dem deutschen volk dadurch erst die möglichkeit gegeben hat, seine geistigen und sittlichen kräfte zu seinem und zum wohle der menschheit zu entfalten, daraus wollen wir Bismarck doch keinen vorwurf machen. Ebensowenig teile ich des verfassers ansicht, dass sich in Deutschland nicht selten ein engherziger chauvinismus breit mache; wir stecken politisch und national noch so sehr in den kinderschuhen, dass wir jede nationale regung im deutschen volke nur mit freude begrüssen müssen; chauvinismus ist dem deutschen nach wort und begriff fremd. Ich vermute, dass L. bei diesen feststellungen eine parteibrille aufgesetzt hatte.

In den drei folgenden kapiteln spricht der verf. über gewöhnung und erziehung, das heim und die gewöhnung, erziehung und erzieher. Auch hier findet man wieder eine menge von guten beobachtungen und bemerkungen; vor allem kommt man bei der lektüre dieser kapitel zu dem bewusstsein, wie wenig wir lehrer unsern beruf als *erzieher* begriffen haben, wieviel uns überhaupt noch an der erkenntnis dieser aufgabe fehlt. In unsern ausseramtlichen zusammenkünften nehmen leider (hauptsächlich durch die schuld der regirungen) die erörterungen über gehalt, titel, rang und gleichstellung mit den juristen einen viel zu grossen raum ein, so dass wir uns mit viel wichtigeren aufgaben unseres berufes fast gar nicht beschäftigen können. Es ist ein hartes wort, das L. s. 123 spricht: „Wir haben keine erzieher in diesem sinne des wortes oder doch nur ausnahmsweise.... Unsere öffentlichen lehrer sind es nicht: bei aller pflichttreue fühlen und erweisen sie sich doch wesentlich als lehrbeamte, die jede persönliche berührung mit ihren zöglingen eher meiden als suchen und, nachdem sie, wie andere beamte auch, ihre täglichen pflichtaufgaben abgearbeitet haben, ihre übrige zeit der eigenen familie, dem skatspiel (?), im besten falle einer wissenschaftlichen facharbeit widmen, die ihrem pädagogischen berufe doch nur teilweise zu gute kommt." Die schuld an solchen zuständen tragen m. e. zum teil die behörden, die den lehrern zu viel arbeit aufbürden; wenn ein lehrer täglich 4 stunden zu erteilen, eine bei der überfüllung der klassen sehr grosse korrekturlast zu bewältigen hat, sich ausserdem in seinem fach auf dem laufenden erhalten will, dann bleibt ihm nicht viel zeit mehr zur erziehung seiner schüler, zum besuch von deren eltern und anderen dingen, die zu einer erfolgreichen erziehung gehören. Dass sich der verf. für beibehaltung der prügelstrafe erklärt, billige ich; wohl aber hätte ich ein kräftiges wort von ihm gegen das vielfach gedankenlos geübte ohrfeigen gewünscht, das gesundheitlich sehr gefährlich und von erziehlichem standpunkt wertlos, sehr oft aber geradezu schädlich ist. Ich verstehe z. b. nicht, wie man einen schüler wegen unaufmerksamkeit ohrfeigen kann. Da, wo der verf. von dem verhältnis zwischen schule und haus spricht, stellt er sich nach meiner ansicht zu sehr auf die seite der schule, die den knaben unter den heutigen verhältnissen fast ganz mit beschlag belegt und infolge der berechtigungen, die sie verleiht, jede einwirkung des elternhauses unmöglich macht.

Das 6. kapitel handelt von dem lehrer. Was L. darin zur kennzeichnung des unterschiedes zwischen dem elementar- und akademisch gebildeten lehrer vorbringt, halte ich für falsch; L. unterschätzt die thätigkeit und die bedeutung des elementarlehrers und schreibt zu sehr vom parteistandpunkt des akademisch gebildeten lehrers aus. Wir an der höheren mädchenschule haben mehr gelegenheit, die beiden arten von lehrern an der arbeit zu sehen und ihre verdienste zu würdigen. Sehr gut gefallen hat mir die schilderung der verschiedenen typen des

höheren lehrerstandes; der priester ist der älteste, dann folgt der gelehrte lehrer, und in der gegenwart entwickelt sich der weltmännische erzieher. Reich an vorschlägen ist das 7. kapitel, das von der schulzucht und unterrichtsweise handelt. Für einen krebsschaden erklärt L. die lüge und die mogelei, wie sie vielfach an den höheren knabenschulen im verkehr zwischen schülern und dem lehrer herrschen. Er weist auf die engländer hin, bei denen man etwas derartiges nicht kennt. Freilich, so möchte ich hinzufügen, lügen dann die engländer um so mehr als volk und im sozialen und politischen leben.[1] Den grund zu der betrübenden erscheinung an den deutschen schulen sieht L. in der fortwährenden kontrolle des wissensstandes der schüler durch extemporalien, extemporisirtes übersetzen u. a. m. Gegen diese übungen sei an und für sich nichts einzuwenden, nur dagegen, dass sie als wertmesser für das wissen und können des schülers betrachtet werden. Er schlägt vor, das extemporale als solches endgiltig und thatsächlich zu beseitigen und die präparation auf die lektüre in die schule zu verlegen, ferner die kompensation, wie sie bei der abgangsprüfung gehandhabt wird, auch auf die schulzeit auszudehnen. Es ist möglich, dass dadurch manches besser wird, aber zu einer gründlichen abhilfe der jetzigen überlastung genügt das nicht, wenigstens nicht für die gymnasien. Wir treiben auf unsern höheren knabenschulen zu vielerlei, und da ausserdem das fachlehrersystem viel zu sehr ausgebildet ist, so wird in allen fächern etwas verlangt. Die folge davon ist eine überbürdung der schüler, die diese zu keinem ruhigen, selbständigen arbeiten kommen lässt und ihnen schliesslich die schule so verekelt, dass sie das ende herbeisehnen. Die abschlussprüfung ist ja glücklicherweise gefallen; man sollte aber noch einen schritt weitergehen und auch die reifeprüfung abschaffen: lehrer, schüler, gemeinde und staat würden dabei nur gewinnen.

Das interessanteste kapitel des buches ist das achte, das von den lehrfächern und schularten handelt. Denn trotz des kaiserlichen erlasses an den preussischen kultusminister ist die schulreform noch nicht beendigt; es werden im gegenteil noch harte kämpfe geführt werden müssen, ehe ein befriedigender abschluss stattfindet. Es ist eine freude zu lesen, wie unbefangen und m. e. richtig L. die bestehenden schularten beurteilt. „So erscheint das humanistische gymnasium als das echte kind der vergangenen epoche deutschen geisteslebens, der epoche des ganz nach innen gewendeten idealismus. Es lehrt seine schüler die vergangenheit, nicht die gegenwart kennen; es setzt voraus, dass sie sich aus jener hinreichend für diese orientiren können. Diese tendenz war eigentlich nur berechtigt, so lange es keine gegenwart gab, die grosses zu bieten und zu fordern hatte. Wo aber,

---

[1] Der herr verf. möge verzeihen: das können wir in dieser allgemeinheit nicht zugeben! *D. red.*

wie bei uns, ein grosses und reiches leben vorhanden ist, das sich aus seinen eigenen bedingungen entwickelt und seine eigenen praktischen anforderungen macht, da muss es eine gewisse gefahr mit sich bringen, wenn man den blick der jugend von der gegenwart ab und immer wieder auf die vergangenheit zu lenken sucht, sei diese an sich genommen auch noch so gross und herrlich. Es ist die gefahr, dass schule und leben allzusehr von einander getrennt bleiben: das leben der gegenwart hat in der schule nichts zu suchen, und das, was den schülern an kulturidealen der vergangenheit nahe gebracht ist, wird im praktischen leben unwirksam bleiben.“ L. spricht sich mit aller entschiedenheit für die vollkommene gleichberechtigung der verschiedenen höheren knabenschulen aus und lässt besonders den naturwissenschaften volle gerechtigkeit zu teil werden. Dass jemals pädagogen an der bildenden kraft der exakten wissenschaften zweifeln oder sie doch der wirkung grammatischer studien gegenüber minderwertig wähnen konnten, erklärt er aus der einseitigkeit des philologisch-humanistischen geistes und seiner vorherrschaft auf unseren schulen. Besonders erfreulich ist es, dass L. dem deutschen unterricht sein recht gibt; er bildet für ihn den natürlichen mittel- und höhepunkt der humanistischen studien, das wort im weiteren sinne genommen. „Mit dem geschichtsunterricht vereint und durch den religionsunterricht ergänzt, erschliesst er den schülern das wichtigste verständnis, das sie sich auf der schule erringen können: das verständnis der vaterländischen kultur und der edelsten blüte, die sie gezeitigt hat, der deutschen poesie; und er wirkt dadurch zu gleicher zeit bereichernd und klärend auf die einsicht, belebend und begeisternd auf die gesinnung der jugend.“ Den fremden sprachen, alten wie neuen, weist L. nicht eine grundlegende, sondern nur ergänzende bedeutung zu. Unbegreiflich ist mir bei dieser (von mir gebilligten) anschauung, dass sich L. gegen die *allgemeine* einführung der reformanstalten (Altonaer und Frankfurter systems) erklärt. Lateinisch und griechisch zu treiben hat doch nur für *die* schüler einen sinn, die den ganzen neunjährigen kursus einer vollanstalt durchlaufen wollen, und das sind kaum 20 % aller schüler. Für alle, die vorher abgehen und ins praktische leben übertreten, ist die kenntnis einer oder zweier moderner sprachen sicher vorteilhafter, ganz abgesehen von dem grossen gewinn, dass eltern auch in kleinen orten, wo nur *eine* (unvollständige) höhere lehranstalt vorhanden ist, ihre kinder meist bis zum 15. lebensjahr bei sich behalten können. Ganz einverstanden aber bin ich wieder mit L., wenn er die kenntnis von *zwei* fremden sprachen für genügend erklärt und den schülern die freiheit der wahl überlassen will. Vergleicht man mit diesen gesunden und durchführbaren vorschlägen das gymnasium, wie es sich nach dem neuesten kaiserlichen erlass gestalten wird (latein mit verstärkter stundenzahl, griechisch, französisch, englisch), so wird man sich klar darüber sein, dass dies

künstliche gebilde nicht lange bestehen kann; schüler, die alle diese dinge ohne schwere schädigung ihrer körperlichen und geistigen gesundheit verdauen, sollen erst noch geboren werden.

Ein lieblingsgedanke L.s scheint die wiedereinführung des philosophischen unterrichts zu sein; er widmet diesem ein eigenes kapitel und bringt alle gründe vor, die dafür sprechen. Ich zweifle nicht, dass von einem geschickten lehrer mit begabten schülern etwas darin erreicht werden kann, fürchte aber die mehrbelastung und den schaden, der durch ungeeignete lehrer angerichtet wird. Ich denke nur mit grauen an diese stunden meiner gymnasiastenzeit zurück. Schliesslich hört das leben doch nicht mit der schulzeit auf, und wenn nur das geistige interesse der schüler angeregt ist, dann werden sie sich später auch in philosophie fortbilden. Im 10. kapitel endlich verbreitet sich der verf. über die pädagogik als wissenschaft und über die praktische ausbildung der kandidaten des höheren schulamts. Seine ausführungen enthalten auch hier viel beherzigenswertes.

Zu den anmerkungen muss ich noch ein paar worte sagen. S. 325: Von phantastischer thorheit Lagardes in seinen deutschen schriften zu sprechen, halte ich für etwas gewagt. Ich habe mich viel mit Lagarde beschäftigt und öfter gefunden, dass sich manches, was mich zuerst verblüffte und mir phantastisch erschien, bei näherer prüfung als recht vernünftig und praktisch erwies. Dass L. in Oskar Jägers *Aus der praxis* nicht den inbegriff pädagogischer weisheit sieht, freut mich. Auffällig ist mir endlich, dass L. die Schriften von Ohlert an keiner stelle seines buches erwähnt, obwohl er in seiner grundanschauung und in vielen seiner ausführungen und begründungen mit ihm übereinstimmt.

Alles in allem genommen, halte ich das buch Lehmanns für einen wertvollen beitrag zu der frage der schulreform und empfehle es nicht nur den lehrern, sondern auch den eltern zur lektüre. Niemand wird es ohne dauernden gewinn aus der hand legen.

Frankfurt a. M. K. Horn.

Taco de Beer und dr. F. Leviticus, *Der unterricht in der deutschen sprache.* Einleitendes wort zu *Aus der praxis*, lehrgang der deutschen sprache. Haagsche Boekhandel- en Uitgevers-Maatschappij. 1899. 19 s.

Es ist interessant zu betrachten, welcher methode die verf. bei dem unterrichte im deutschen an niederländischen schulen folgen wollen. Der alten grammatischen methode sind sie abhold; ebenso meinen sie aber der blossen sprechmethode entsagen zu müssen: sie schlagen den mittelweg ein. Freilich hört der schüler von der ersten stunde an nur deutsch reden im deutschen unterrichte. Aber doch meinen die verf. nur dann hoffen zu dürfen, dass die schüler durch blosses sprechen wie die geborenen deutschen fehlerlos sprechen und

schreiben lernen, wenn sie *immerfort*, also nicht nur in den wenigen stunden des deutschen unterrichts, deutsch lesen und hören könnten. Und ich glaube, sie treffen damit das richtige: der grammatik wird man in keiner fremden sprache entraten können, wenn sie auch lange nicht mehr die königin des unterrichts ist. Aus den konkreten beispielen muss durch abstrahirung die sprachregel gewonnen und aus den einzelfällen der grammatik mit der zeit ein system aufgebaut werden. Denn dieses knochengerüst vermodert nicht so schnell wie das fleisch der nur durch sprechen gelernten redeweise, falls der betreffende längere zeit ohne übung bleibt; und andererseits hebt erst das kritische betrachten der sprachformen den schüler auf eine höhere stufe: er vermag den bau des sprachlichen organismus zu überblicken und zu durchforschen.

Frankfurt a. M. Friedrich Bothe.

Vogel, *Lehrplan für den deutschen unterricht in den lateinlosen unterklassen der Dreikönigsschule* (realgymnasium Dresden-N.). Leipzig, Teubner. 1899. VIII, 88 s. gr. 8°. M. 2,—.

In seinen grundzügen ist dieser lehrplan in der Stoyschen anstalt erwachsen; und dem andenken Stoys hat denn auch der verf. seine schrift gewidmet. Als ich zunächst las, dass der grammatische unterricht in den unterklassen stark betont werden, ja das rückgrat des deutschen unterrichts bilden solle, befürchtete ich gegen zu scharfes hervorkehren abstrakten grammatisirens meine stimme erheben zu müssen. Aber schon die äusserung, dass das wort grammatik den sextanern und auch noch den quintanern vollständig unbekannt bleiben solle, belehrte mich von der beabsichtigten art grammatik zu treiben. Diese ist, wie es ja die anlehnung an Stoy vorher schon ahnen lassen musste, die gewinnung der gesetze durch selbstthätigkeit der schüler, durch induktion. Aus zahlreichen beobachtungen, die er an der hand des lehrers macht, gewinnt der schüler die fähigkeit, ein urteil zu fällen, wenn er die gesetzmässigkeit der bildungen oder späterhin die abweichungen vom regelmässigen selbst geprüft und erkannt hat. Eins will mir aber nicht gefallen: nämlich dass auch nach gewonnenem system von jedem nachlesen der regel in einem leitfaden abstand genommen werden soll. Warum das, frage ich. Die antwort lautet s. 14: ‚Hat der sextaner die regeln der deutschen grammatik erst einmal gedruckt vor sich liegen, so ist — um von der bequemlichkeit für die lehrer ganz zu schweigen — ein anderes als gedächtnismässiges aneignen derselben (einpauken) für ihn ausgeschlossen; die regeln fallen dann dem schicksal aller auswendig gelernten sätze, dem vergessenwerden, anheim, und zwar um so rascher, je weniger der schüler mit seinem interesse bei ihrem gewinn beteiligt gewesen ist.‘ Wie ich aber V. verstehe, sollen ja die schüler in der klasse das system sich erarbeiten und natürlich, der letzten der Herbartschen stufen, der

schränkung auf technische einzelheiten seiner methodik charakterisiren zum teil die reformbestrebungen, mit denen gerade unsere geschicktesten methodiker in ihrer eigenen praxis und in ihren anweisungen mit glücklichem erfolge vorgegangen sind. Die theoretische begründung der intuitiv eingeschlagenen wege durch die psychologische erkenntnis über die aneignung und entwicklung sprachlicher fähigkeiten ist jedoch im zusammenhang mit jenen reformbestrebungen nur gelegentlich und nicht immer mit glück versucht worden. Sie muss noch ausgiebiger herangezogen werden, um den in der praxis bewährten forderungen für weitere kreise überzeugende kraft und allgemeinere anerkennung und geltung zu verschaffen, und zugleich auch, um einer nur mechanischen nachahmung ihrer äusseren formen vorzubeugen, die durch ihren misserfolg dem ansehen der guten sache nur allzuleicht schaden kann.

S. schlägt den umgekehrten weg ein. Er führt seine erörterungen und praktischen vorschläge als die ergebnisse einer wissenschaftlichen untersuchung vor, indem er von der psychologischen analyse seinen ausgang nimmt und damit der pädagogik in ihrer anwendung auf den fremdsprachlichen unterricht von vornherein den wissenschaftlichen charakter wahrt, der ihr unter allen umständen gebührt.

Mit dem hinweis auf das negative ergebnis, das die betreibung grammatischer studien und die einprägung von worten und redensarten für das wirkliche verständnis und die beherrschung einer sprache haben, geht der verfasser auf eine analyse der bedeutung des sprachlichen ausdruckes ein und findet den sinn desselben nicht bestimmt durch die lautform des wortes, sondern durch die beziehungen, in denen der sprechende es gebraucht. Dadurch wird die ausdrucksfähigkeit der sprache auf die wirksamkeit der von Steinthal so genannten „inneren wortform“ zurückgeführt und die aufgabe des sprachunterrichts darin erkannt, dass der schüler mit der sprachlichen anschauung vertraut gemacht werde, die der zu erlernenden sprache spezifisch eigentümlich ist, d. h., um einen bekannten ausdruck zu gebrauchen, dass er zum „denken in der fremden sprache“ erzogen werde. Diese sprachliche anschauung ist das gestaltende moment in der wortschöpfung und der bildung von wortverbindungen, insbesondere von stehenden ausdrücken. Sie kommt jeder sprache in besonderer eigenart zu und bewirkt dadurch eine wesentliche verschiedenheit der einzelnen sprachen untereinander in bezug auf die abgrenzung der sprachlichen begriffe, die auffassung und qualifizirung der dinge, die anwendung bildlicher ausdrücke, die ellipsen und kürzungen in emphatischen redewendungen u. s. w. An beispielen aus dem deutschen und französischen thut der verf. dies im einzelnen dar und zeigt damit, dass die grammatik von diesen eigenheiten, die den charakter einer sprache ausmachen, nur wenig zu sagen vermag, dass die übersetzung kein untrügliches mittel ist, um die rede einer fremden sprache verständlich zu machen,

dass nur der eine sprache vollständig versteht, der sie selbst sprechen kann, und dass dieses sprechen eine leistung der einbildungskraft, ein künstlerisches schaffen ist. Der unterschied zwischen sprachlicher anschauung und der räumlichen anschauung der aussenwelt wird nach ansicht des verf. sowohl von Gouin als auch von denen verkannt, die den sprachunterricht nach bildern weiter als für die ersten anfänge gelten lassen wollen. Die sprachaneignung beruht in der verknüpfung der sprachlichen vorstellungen untereinander und mit sinnlichen vorstellungen und kann nur dadurch bewirkt werden, dass die sprachlichen vorstellungen, die im schüler erregt werden sollen, vom schüler selbst angeschautes zum inhalt haben, auf den faden eines persönlichen erlebnisses des schülers aneinander gereiht und von ihm selbst nach verschiedenen gesichtspunkten in mannigfaltige zusammenstellungen gebracht werden. Den antrieb zur fortschreitenden aneignung der sprachlichen anschauung gibt dabei das eigene bedürfnis des schülers nach neuem stoff und nach neuen mitteln des sprachlichen ausdrucks. Dieses bedürfnis führt den schüler auch auf die grammatische regel, die nicht wie früher als rezept ihm gegeben, sondern aus der erfahrung von ihm selbst gefunden wird, und zu deren anwendung der mangel seiner eigenen sprachlichen ausdrucksfähigkeit ihn nötigt. Es bestimmt ferner auch das verhältnis zwischen lesen und sprechen in dem sinne, dass das lesestück stets an einen punkt des bereits mündlich durchgearbeiteten anschauungskreises anschliessen muss und nicht umgekehrt sprechübungen an die lektüre, an *questionnaires*, an gesprächsbücher oder an litterarische dinge anknüpfen oder überhaupt einen besonderen, neben dem übrigen unterricht hergehenden teil desselben bilden.

Nirgends sind bei den erörterungen S.s, die eine reihe der praktischen forderungen der sogenannten direkten methode bestätigen, andere in gewissem sinne einschränken, die beziehungen zu dem leitenden gedanken der Steinthalschen „sprachlichen anschauung“ zu vermissen, und es lässt sich auch hier der hohe wert eines solchen allgemeinen gesichtspunktes für die kritik widersprechender meinungen, für die verständnisvolle würdigung und auffassung pädagogischer massnahmen nicht verkennen. Ob allerdings der ausgangssatz „das einzelne wort bedeutet an sich nichts“, der den hinweis auf die Steinthalsche „sprachliche anschauung“ einleitet, nicht zu schroff gefasst ist, und ob nicht neben der gesamtvorstellung des satzes auch die einzelvorstellung des wortes eine für die spracherlernung wichtige natürliche einheit bildet, möge hier dahingestellt bleiben. Vielleicht würde eine eingehendere, auf experimenteller untersuchung beruhende psychologische analyse der durch wortgebilde repräsentirten vorstellungsverbindungen dem urteil über Gouin, über den sprachunterricht nach bildern und über die benutzung des lesebuches in manchen punkten eine andere wendung gegeben haben. Mag man sich aber mit den grundlegenden psychologischen betrachtungen und den praktischen methodischen

forderungen S.s im einzelnen einverstanden erklären oder nicht, der hohe wert seiner geistvollen und anschaulichen darstellung für die vertiefung des sprachunterrichts im allgemeinen wird dadurch nicht berührt.

Frankfurt a. M. B. Eggert.

Paul Wohlfeil, *Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode.* Ein offenes wort über den neusprachlichen reformunterricht an unseren höheren schulen. Frankfurt a. M. 1901. Neuer Frankfurter Verlag. 27 s. Pr.: m. —,60.

Der titel der vorliegenden broschüre ist irreführend: man erwartet eine allgemeine erörterung der im neusprachlichen unterricht angewendeten oder anzuwendenden methoden, und statt dessen erhält man eine streitschrift von rein örtlichem charakter, verfasst von einem kollegen, der — nach seiner schrift zu urteilen — praktisch mit nichts vertraut ist als dem französischen unterricht einer (frankfurter) realschule. Die ausführungen des verf. können darum an sich kaum mehr beanspruchen als eine erwähnung in einem oder mehreren frankfurter lokalblättern, aber nicht eine beachtung durch die neusprachlichen fachmänner an den verschiedenartigen deutschen lehranstalten ausserhalb Frankfurts.

Allein aus einem anderem grunde verdient die schrift des verf. die beachtung jedenfalls aller reformer.

Die sache des „neuen sprachunterrichts“ leidet nämlich ganz empfindlich unter dem umstande, dass die gegnerschaft, mit der sie zu thun hat, fast ausnahmslos eine stumme, d. h. mündliche, anonyme, hinter den kulissen thätige ist, so dass wir vertreter des neuen sprachunterrichts uns ganz ausser stande finden, dieselbe auf ihren zahlreichen irrigen behauptungen und darstellungen „festzunageln“. Nur ganz vereinzelt tritt einmal ein gegner offen heraus und sagt in vortrag oder druck laut das, worin zahllose andere in aller stille für sich die berechtigung erkennen, sich fortgesetzt gegen die bösen neuerer ablehnend zu verhalten. So trat auf dem wiener neuphilologentage prof. Winkler aus Mährisch-Ostrau energisch gegen die reform auf in einem vortrage, den er nachmals auch veröffentlichte; und so ergreift in der vorliegenden schrift kollege W. frei und frank das wort, um seinen widerspruch gegen die reform zu begründen, wobei er ganz ähnlich wie s. z. prof. Winkler an den wiener, nun seinerseits an den leipziger neuphilologentag anknüpft, und auch seine ausführungen bilden den niederschlag eines (im august v. j. zu Frankfurt gehaltenen) vortrags. Beiden männern muss die „reform“ zu aufrichtigem dank verpflichtet sein: ihrer bemühung schulden wir es, dass wir doch wenigstens aller paar jahre eine gelegenheit erhalten, sonst unwidersprochen umlaufende, aber die betreffenden dafür um so tiefer befriedigende irrtümer und schiefe auffassungen richtig zu stellen. Herrn oberlehrer Wohlfeils

auseinandersetzungen sind aus dem grunde von besonderem wert, weil sie nach dem eindruck, den ich von der stimmung in unseren fachkreisen habe, ziemlich getreu den durchschnitt dessen repräsentiren, womit sich unsere gegner gegenseitig die berechtigung ihres widerstandes gegen die reform zu beweisen pflegen.

Verf. hat dem leser die kenntnisnahme von seinen erörterungen nicht sonderlich leicht gemacht. Die abschnitte laufen hintereinander fort, ohne dass auch nur einmal ein wort oder ein gedanke durch den druck hervorgehoben würde, und erst bei näherem hinsehen erkennt man, dass die arbeit in zwei hauptteile zerfällt: a) allgemeine wendungen (s. 1—12). b) greifbare einwände (s. 12—27).

a) *Allgemeine wendungen* (s. 1—12).

In diesem ersten teile tritt der nicht geringe wert unserer abhandlung als typischer vertreterin des standpunktes der reformgegner besonders in dem umstande zu tage, dass verf. hier unumwunden als seine haupt-, ja als seine einzige aufgabe die bezeichnet, *regelrechte opposition zu machen* (vgl. s. 8), nämlich gegen die bestrebungen der reform. Solches ist in der that seit dem jahre 1882, wo prof. Vietor in seiner bekannten schrift das programm des neuen sprachunterrichts aufstellte, die ausschliessliche aufgabe für alle diejenigen gewesen, welche sich den neuen bestrebungen nicht anschliessen wollten. Opposition und immer wieder opposition — also ausschliesslich negatives verhalten, wie das nun einmal im wesen einer jeden „regelrechten" opposition liegt. Eine positive förderung des neusprachlichen unterrichts ist während dieser bald zwanzig jahre von der reformgegnerschaft m. w. nach keiner richtung hin ausgegangen. Dies war allerdings notwendig auch durch die allgemeine sachlage bedingt: die grammatische, oder übersetzungsmethode war eben mit Plötz am endpunkte ihrer entwicklung angelangt. Von der zeit seines erscheinens ab lagen vor dem neu aufwachsenden gechlecht von lehrern nur noch zwei möglichkeiten: entweder sich mit den auf grammatischem und übersetzungswege erreichbaren und erreichten ergebnissen vollkommen befriedigt und die methode Plötz als ewige norm zu erklären, oder aber rückhaltlos die thatsache anzuerkennen, dass die mit grammatik und übersetzung erreichbaren ergebnisse den forderungen der gegenwart (und z. b. der preussischen lehrpläne) nicht entsprächen, und darum den unterricht auf einen vollkommeneren boden zu stellen. Die vertreter des ersteren standpunkts heisst man reformgegner, und es ist klar, dass dieselben nach dem ganzen prinzip ihrer parteistellung nicht einmal die absicht hegen können, die neusprachliche unterrichtsweise weiterzuführen; die der zweiten nennt man reformer, und sie, die ihrem unterricht eine durchaus neue grundlage gegeben haben, werden während mindestens zwei bis drei lehrergenerationen unablässig sich mit der ausbildung der neuen methode beschäftigen müssen, bevor sie jenen grad legitimer selbstzufriedenheit erreichen können, bei dem die grammatiker mit

dem auftreten von Plötz anlangten. So muss es auch mit notwendigkeit noch auf lange bleiben: stillstand und „regelrechte" opposition auf seiten der grammatiker, fortgesetzte weiterbildung des neuen sprachunterrichts sowie propaganda[1] auf seiten der reformer.

Verf. spricht allerdings in einem kleinen abschnittchen (s. 10, z. 1—16) noch von einer dritten, zwischen der konservativen (grammatischen) und der reformpartei stehenden partei, nämlich der der *vermittelnden reformer*. Er rechnet sich auch selbst dazu und prophezeit ihr künftigen sieg über die beiden andern. Allein trotz besten willens weiss er nicht mehr als 16 zeilen über dieselbe zu sagen, und auch innerhalb dieser 16 zeilen erfahren wir schlechterdings nichts über das programm dieser mysteriösen „vermittelnden" reformpartei! Wie sollten wir aber auch? Eine vermittelnde methode zwischen der grammatischen und der reformmethode kann es ja aus inneren gründen überhaupt niemals geben, ebensowenig wie es z. b. zwischen segelschiff und dampfschiff einen „vermittelnden" typus gibt. Jenes wird durch druck von aussen, dieses durch antrieb von innen heraus vorwärts geführt, — ein drittes dazwischen ist nicht möglich, und auch der dampfer, der nebenher noch segel führt, bleibt darum doch ein dampfer. Ebenso in unserem falle: die grammatiker führen ihre schüler vorwärts durch *regeln über* die fremde sprache und übersetzung, die reformer thun dasselbe durch *übung im gebrauch* (in der beherrschung) der fremden sprache — ein drittes ist auch hier nicht möglich. Der segler bleibt segler, selbst wenn man ihm die schönste schwarze blechröhre aufs deck stellt.

Verf. ist übrigens in wahrheit auch gar nicht etwa „vermittelnder reformer", sondern *konservativer grammatiker strengster observanz*. Man höre: „Das lehrgebäude der grammatiker dürfte schon in anbetracht seines alters einen gewissen anspruch auf anerkennung und dankbarkeit erheben" s. 10 (beides widmen wir reformer ihm ja auch von herzen, aber doch nur in dem sinne, in dem Béranger rührende strophen an sein *vieil habit* gerichtet hat: *Depuis dix ans je te brosse moi-même.* . . . . ., *Mon vieil ami, ne nous séparons pas!* Doch man beachte, es steht gleichwohl historisch fest, dass der dichter einige jahre später dennoch den alten frack durch einen neuen ersetzte. Also . . . . .!). „Unsere alten lehrer mussten das empfinden haben, als wenn ihnen von der strasse her die fenster ihrer kirche (!) mit steinen eingeworfen würden" s. 10 (die bösen gassenbuben, die die tempelschändung begingen, das waren wir reformer!). „Neben dem kulturellen (?) wert, den die erlernung einer fremden sprache hat, kommt für die schule hauptsächlich (!) der pädagogische wert in betracht" s. 8 (wo bleibt der nationale wert?). „Der französische und englische sprachunterricht auf der schule hat eine

---

[1] *La foi ne va pas sans le prosélytisme. Et il est rare qu'un croyant ne cherche pas à convertir ceux qui l'écoutent.* G. Deschamps.

doppelte aufgabe, nämlich zu lehren und lehrend zu erziehen“ s. 8 (und zwar durch grammatik und übersetzen!!). „Ist es daher am ende nicht doch besser, wenn man den schülern in erster linie eine gründliche grammatisch-logische ausbildung zu teil werden lässt, zumal doch das leben nicht gerade die geringsten ansprüche an die logische denkkraft des menschen stellt?“ s. 12 (bevorzugt der staat für seine verantwortlichen stellen männer mit längerer, berufsmässig gepflegter „grammatisch-logischer ausbildung“? lässt er sie nur zu? auch nur für den posten des unterrichtsministers? welche schätzung derselben hat jüngst der preussische finanzminister an den tag gelegt?). „Es wird mit recht immer von neuem darauf hingewiesen, dass in den übersetzungsübungen eine strenge gedankenschulung[1] liege, die bei der erst zu geistiger klarheit zu erziehenden jugend einen hohen wert habe“ s. 24 (werden die professionellen übersetzer gewisser verlagsbuchhandlungen wegen „strenger gedankenschulung“ und „geistiger klarheit“ von staat und bürgerlichem leben sonderlich gesucht?). Vgl. ebenda (s. 24) die altgewohnte verwendung des schlagwortes „utilitarischer gesichtspunkt“.

Man sieht, verf. ist zweifelsohne ein in der wolle gefärbter anhänger des alten.

Warum nun verleugnet er seine parteiangehörigkeit? warum legt er sich den jeder reellen grundlage entbehrenden namen „vermittelnder reformer“ bei? Einfach aus dem grunde, weil grundgedanke und hauptziel der reform eine so überwältigende überzeugungskraft haben, dass niemand mehr den mut findet, sich öffentlich und besonders im

---

[1] Verf. thäte persönlich sehr gut, lieber nicht von „strenger gedankenschulung“ als frucht übersetzerischer übung zu sprechen. Er hat in seinem leben gewiss sehr viel übersetzt, aber doch, wie steht es mit seiner „strengen gedankenschulung“? Man höre: „Die sprachfertigkeit, die man im verkehr mit franzosen und engländern an sich selbst oft als ein böses manko empfunden hatte .... “ s. 11 (nein, nein, verehrter herr kollege, „sprachfertigkeit“ ist kein manko, sondern höchstens „abwesenheit von sprachfertigkeit“ ist ein solches). „Man gibt der reformmethode manchmal einen namen, der mit den jüngern des Ganymed in engem zusammenhang steht“ s. 18 (ich bin wirklich überrascht ..... „jünger des Ganymed“?? Ich war bisher immer der meinung, Ganymed sei eine art olympischer kellner gewesen: wie soll ein solcher aber dazu kommen, bei seinem eiligen hin- und herlaufen sich von einer schar bewundernder — und natürlich gleich eiliger — „jünger“ umgeben zu finden? Das ist einfach burlesk.). „Der um die sterblichkeitsverhältnisse im höheren lehrstande so verdiente statistiker dr. Heinrich Schröder“ s. 14—15 (*c'est le bouquet* — jeder zusatz meinerseits könnte nur das köstliche aroma dieser stilprobe beeinträchtigen. Aber ich hab's ja immer gesagt: übersetzen verdirbt nur zu leicht logik und stil!). Diese beispiele genügen dem leser wohl.

druck als konservativen grammatiker und übersetzer zu bezeichnen, so sehr er auch persönlich entschlossen sein mag, bei der alten weise zu bleiben. Daher nennen sich alle, die sich in dieser lage befinden, lieber „vermittelnde reformer": das sagt nichts, verpflichtet zu nichts, aber klingt doch hübsch.

Diese *mimicry*, die unsere gegner instinktiv anwenden, um sich der invasion der reform zu entziehen, ist für mich allein schon ein beweis, dass der *sieg des neuen sprachunterrichts* nicht nur für die zukunft *durchaus gesichert*, sondern dass er heute bereits im prinzip entschieden ist — bloss nach dem verhalten unserer gegner zu urteilen.

Aber die bestimmte ansicht auf den über kurz oder lang bevorstehenden sieg der reformethode ist auch noch fester gegründet. Verf. hat offenbar die vorstellung, dass die ganze reformbewegung auf die lärmende agitation einiger weniger unruhiger geister, darunter besonders direktor Walter in Frankfurt, gegründet ist, und dass, wenn man nur tüchtig „regelrechte opposition macht", die ganze geschichte bald wieder verschwinden wird. Das ist aber ein vollkommener irrtum, aus dem man nur schliessen kann, dass der pädagogische und didaktische horizont des verf. wohl dicht hinter den vorstädten Frankfurts abschneidet — eine beschränkung des gesichtsfeldes, die, so sagen uns alle augenärzte, mit der zeit unausweichlich zu myopie führen muss. In wahrheit ist die reformbewegung die notwendige folge des heutzutage bei allen kulturvölkern wissenschaft und erwerb beherrschenden bedürfnisses nach internationalem gedankenaustausch, wozu praktische beherrschung der fremden kultursprachen unumgänglich nötig ist. Auf diesem wege sind „sprechen und übung im praktischen gebrauch der sprache" und „bekanntschaft mit dem leben, den sitten, gebräuchen, den wichtigsten geisterbestrebungen beider nationen" als die beiden hauptforderungen für den neusprachlichen unterricht in die preussischen lehrpläne gekommen; unter diesem gesichtspunkte auch hat die reformbewegung in Hamburg, in Sachsen, in Schwaben, in der Schweiz, in Bayern und in Österreich fuss gefasst, hat sie energische und erfolgreiche vertreter in Dänemark, Schweden und Russland gefunden, ist in Norwegen die auf nachahmung statt auf regeln und übersetzung gegründete methode von der regirung in den neuesten lehrplänen empfohlen worden[1], hat auch der französische unterrichtsminister ganz neuerdings dem neusprachlichen unterricht die aufgabe gestellt, die schüler zur praktischen beherrschung der fremdsprache zu führen, und hat die reformbewegung einen widerhall selbst in England gefunden, zuletzt in Roseberys hochbedeutsamer glasgower rektoratsrede, von der überraschend schnellen ausbreitung des internationalen schüler-

---

[1] Auch der belgische unterrichtsminister tritt jetzt dafür ein; der japanische hat allen beteiligten schulen eine darauf bezügliche denkschrift zugehen lassen. *D. red.*

briefwechsels gar nicht zu reden, obgleich auch dieser von hoher symptomatischer bedeutung ist.

Sobald verf. sich über die hier nur flüchtig berührten thatsachen hinreichend informirt haben wird, wird er vermutlich selbst die hoffnung auf eine bevorstehende hemmung und endliche unterdrückung der reformbewegung aufgeben. Und wenn nicht — nun, so will ich ihm seinen starken glauben nicht rauben.

Und noch eins, ehe ich diesen ersten teil der allgemeinen wendungen verlasse: glaubt verf. wirklich zu wissen, dass *die obigen zwei hauptforderungen der preussischen lehrpläne sich mittelst grammatik und übersetzung erreichen lassen*, ja womöglich *schon erreicht worden sind*, nun so beeile er sich, uns unzweideutige beweise dieser thatsache mitzuteilen, und ich denke ihm das versprechen geben zu können — wir reformer werden keinen augenblick zögern, die streitaxt zu begraben. Die freude an der wirklichen erreichung der in den lehrplänen aufgestellten ziele, an der lernlust unserer schüler lässt uns die zweifellos grosse anstrengung, welche die imitative methode mit sich führt, gern übernehmen; aber können wir zu denselben schönen ergebnissen mittelst der ganz gewiss erheblich bequemeren konstruktiven methode gelangen, dann wäre es doch mehr wie verkehrt, wenn wir uns hartnäckig darauf versteiften, statt der bequemeren die mühevollere methode anzuwenden. Ich für meine person würde jedenfalls ganz gewiss von ostern 1902 an mit freuden zur konstruktiven methode zurückkehren und überdies dankbaren herzens bis an mein lehrersende den verf., so jung er sein mag, unter meine vornehmsten wohlthäter zählen. —

b) *Greifbare einwände* (s. 12—27).

Ich muss mich von nun ab mit rücksicht auf den raum kurz fassen und bitte im voraus um entschuldigung wegen des anscheines unhöflicher bündigkeit, den meine äusserungen dadurch gelegentlich erhalten können.

1. *Die methode thut's überhaupt nicht, sondern der lehrer* (s. 12—14). — Falsch, sehr falsch, ungeheuerlich falsch! Die sache steht vielmehr so: *weder* die methode thut's, *noch* der lehrer, *sondern die verbindung von richtiger methode und rechtem lehrer.* Ein bequemer und didaktisch ungünstig beanlagter lehrer wird nach keiner methode befriedigendes leisten, und vielleicht würden seine unterrichtsergebnisse bei anwendung der imitativen methode nicht besser sein als bei anwendung der grammatischen. Aber der tüchtige lehrer wird mit einer guten methode zweifellos unvergleichlich besseres leisten als mit einer schlechten, die ihn geradezu verhindert, das erreichbare auch wirklich zu erreichen. Auch verf. erkennt den erfolg als ein beweismittel für die vortrefflichkeit der methode an (s. 13). Nun wohl, so schlage ich ihm folgendes vor: da in den dichten reihen der grammatiker sich zweifellos erheblich mehr elitegeister finden müssen als in der verhältnismässig kleinen schar von reformern, so möge er sich doch einmal an ein halbes dutzend der besten köpfe

seiner partei wenden und sie ersuchen, unter anwendung ihrer parteimittel *grammatik* und *übersetzung* in bezug sowohl auf den „praktischen schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache" (Lehrpl.) als auf die „bekanntschaft mit dem leben, den sitten, gebräuchen, den wichtigsten geistesbestrebungen" (Lehrpl.) des betreffenden fremden volkes doch einmal dieselben ergebnisse herbeizuführen wie wir reformer mit hilfe der unserigen (*nachahmung*). Einst bekämpften die gebrüder Davenport den spiritismus, indem sie die wunderbarsten erscheinungen des letzteren mit schlichten taschenspielermitteln nachmachten: so mögen doch auch einmal die elitegrammatiker den elitereformern ihre ergebnisse nachzumachen versuchen! Können sie es, so ist die wahrheit, wo nicht, so ist die irrigkeit des oben zitirten satzes von der gleichgiltigkeit der methode nachgewiesen.

2. *Die reformmethode macht alles von der forcirten leistungsfähigkeit des lehrers abhängig* (s. 14—17). — Ja! und nein! je nachdem es sich darum handelt zu zeigen, dass der beste lehrer mit der reformmethode dinge erreicht, die der beste lehrer mit der grammatischen methode nimmermehr erzielen kann, oder darum, die reformmethode selbst den widerstrebenden lehrern an einer einzelnen anstalt oder im ganzen lande vorzuschreiben. Ich nehme nämlich auch für den lehrer nachdrücklichst das recht in anspruch, sich das leben bequem zu machen oder für sein amt eine mindere begabung mitzubringen, ganz ebenso wie ein solches recht dem juristen, dem verwaltungsbeamten u. a. zusteht. Wenn ich daher sehr wünsche, dass über kurz oder lang die imitative methode wie in Norwegen so auch bei uns allgemein vorgeschrieben werden möge, so thue ich das jedenfalls nur in dem sinne, dass ich voraussetze, die regirung werde in diesem falle die grundzüge der imitativen methode so vereinfachen und ihre anforderungen so mässig bemessen, dass auch der bequeme und der didaktisch mangelhaft beanlagte kollege sein leben genau so geniessen kann wie bisher. Die künftigen lehrpläne in diesem sinne abzustimmen, wird wahrlich keine grossen schwierigkeiten haben. Ich protestire mit vielen andern tüchtigen berufsgenossen dagegen, dass der lehrer mehr arbeiten soll als andere gleich oder besser bezahlte beamte; und ich protestire auch dagegen, dass der neusprachlehrer sich mehr anstrengen soll als andere lehrer.

Aber allerdings nehme ich — zum besten der sache — für direktor Walter, für andere reformer und vielleicht auch für meine wenigkeit sowie für alle staatsbeamten, die nicht lehrer sind, das recht in anspruch, so viel überstunden zu arbeiten und im unterricht (oder anderem amt) so viel überkraft aufzuwenden, als das uns nur passen mag. Mit welchem rechte wollte man, wollte verf. uns das verwehren? Ich bin sogar noch ungewiss, ob meine lebensversicherungsgesellschaft wohl thäte, mir verzicht auf die von der reformmethode auferlegten überstunden und überanspannung anzuempfehlen. So lange ich grammatisch unterrichtete, hatte ich zwar wenig für vorbereitung

meiner stunden zu thun, aber die ewig unbefriedigenden grammatischen resultate wirkten so verstimmend auf mich ein, dass mir alle freude am beruf verdorben wurde; seitdem ich die imitative methode anwende, habe ich sehr viel mehr arbeit und anstrengung, aber ich werde dabei von tiefgehender, warmer freude an meiner thätigkeit getragen. So, glaube ich, gleicht sich — für mich wenigstens — der einfluss beider methoden auf meine lebensdauer aus.

3. *Das freie schreiben und sprechen bei den schülern der reformer ist mit misstrauen zu betrachten* (s. 16—18). — Hier zeigt es sich am deutlichsten, das verf. zur zeit noch nicht befähigt ist, über didaktische fragen zu schreiben. „Um diesem übel abzuhelfen, ist man auf die sogenannten freien arbeiten verfallen, die mir der wundeste punkt der ganzen reform zu sein scheinen“ (s. 17). Das urteil des verf. ist also in dem grade ungetrübt durch sachkunde, dass er nicht einmal die preussischen lehrpläne kennt, nicht einmal weiss, dass dort „praktischer schriftlicher und mündlicher gebrauch der fremden sprache“ (franz.), „freiere behandlung von eng begrenzten konkreten thematen“ einfach vorgeschrieben sind! Und so unerreichbar scheint ihm dieses ziel, dass er, wenn die reformer mit ihren mitteln die genannten forderungen verwirklichen, sich mit gewalt zu der annahme gedrängt sieht, dass dabei nicht alles mit rechten dingen zugehe, dass dabei, rund heraus gesagt, „gemogelt“ werde — gemogelt von Lausanne bis München und Wien, gemogelt von Karlsruhe bis Frankfurt a. M., von Leipzig und Dresden bis Hamburg, von Kopenhagen bis Fredrikstad (Norwegen) und Gefle (Schweden)!! Der gedanke einer solchen internationalen massenmogelei ist so monströs, dass es sich nicht lohnt, nur ein wort darüber zu verlieren, wenigstens nicht, insoweit die sache und die urteilsfähigkeit des verf. in betracht kommt.

Anders steht es mit der moralischen beurteilung des hier öffentlich erhobenen vorwurfs.

Auf s. 17 spezialisirt verf. seine allgemein gefasste anklage gegen die reformer überhaupt, wie ich sie oben wiedergegeben, in der weise, dass er erzählt, unlängst sei „an einer frankfurter anstalt die englische prüfungsarbeit zum abschlussexamen nochmals geschrieben worden, weil sie zu gut ausgefallen sei“, und hinzufügt, „solch ein fall sei im höchsten grade geeignet, auf seiten der gegner misstrauen zu erwecken“. Dass heisst doch mit andern worten: „absolute beweise habe ich nicht, aber ich hege das an überzeugung grenzende misstrauen, dass mein kollege an der frankfurter x-schule bei der genannten gelegenheit eine neigung verraten hat, eltern und vorgesetzten durch unrechte mittel falsche resultate vorzuspiegeln, um sich selbst den sachlich unberechtigten anschein eines besonders tüchtigen lehrers zu geben.“ Und das sagt er in einer lokalstreitschrift, von der er wusste, dass sie notwendig in die hände frankfurter eltern und schüler (der eigenen anstalt wie der x-schule) geraten musste!

Ich nehme in aufrichtiger überzeugung an, das verf. sich der moralischen verwerflichkeit des von ihm angewendeten mittels nicht bewusst gewesen ist. Aber, dessen darf er sich versichert halten: besässen wir berufliche ehrengerichte, „lehrerkammern“, so würde sein verfahren schwersten tadel erfahren. Einen kollegen derselben stadt in einer dem allgemeinen publikum zugänglichen schrift mit fast vollkommener sicherheit der anwendung unehrenhafter mittel zeihen — kann es etwas geben, das mehr geeignet wäre, unseren stand in den augen der öffentlichkeit herabzusetzen? Um dem verf. sein bedauerliches unrecht möglichst klar zu machen, richte ich die folgende frage an ihn: nehmen wir den schlimmsten fall an, nämlich dass die vorgesetzte behörde bei einem frankfurter kollegen, gleichviel welchen lehrfachs, einen versuch unredlicher täuschung der vom verf. gekennzeichneten art über allen zweifel hinaus festgestellt und ihn in entsprechender weise zur rechenschaft gezogen hätte — würde verf. es mit dem begriff der standesehre vereinbar halten, einen solchen fall thatsächlich nachgewiesener täuschungsversuche seitens eines kollegen mit derselben breite vor eltern und schülern und sonstigem publikum zu erörtern, wie er das bezüglich einer — gottlob! einstweilen noch unbewiesenen — anschuldigung eines frankfurter kollegen gethan hat? Und wenn nicht, wie will er mittel und wege finden, sein auf s. 17 beliebtes verfahren zu entschuldigen, wo es sich doch nur um eine mehr oder weniger unzulänglich begründete vermutung handelt?[1]

Ich wünschte, es möchten sich recht viele kollegen aller disziplinen mit dem hier erörterten falle beschäftigen und aus veranlassung desselben an der immer allgemeineren einschärfung des satzes mitarbeiten, dass, solange wir selbst uns nicht ehren, wir auch die sonst uns zukommende ehrung durch andere berufe nicht erreichen werden.

4. *Die anschauungsmethode, welche Rossmann-Schmidt ihrem französischen lehrbuche zu grunde gelegt haben, ist nicht zweckmässig* (s. 18—21). — Wenn verf. etwas mehr kenntnis von der pädagogischen fachlitteratur besässe, so würde er wissen, dass die verwendung von anschauungsmitteln im reformunterricht durchaus keinen notwendigen zug in letzterem bildet. In Frankreich und in der Schweiz liebt man allerdings sehr, anschauungsbilder für denselben zu verwenden, in Österreich und im skandinavischen norden aber zieht man „lesebuchunterricht“ vor, für den auch ich mich schon vor fast 10 jahren in meiner schrift *Drei weitere jahre erfahrungen* ausgesprochen habe. Aber wenn andere gesinnungsgenossen damit erfolg haben, so lasse ich ihnen getrosten mutes volles recht, anschauungsmittel in ihrem unterricht zu verwenden. Über solche zufällige details entscheidet ein jeder nach persönlichem gutdünken: *den een'n sin uhl is den annern sin nachtigall!*

5. *Vokabellernen unter ausschluss des deutschen ist misslich* (s. 21—22).

[1] Man vergleiche jetzt dr. Pitschels erklärung *N. Spr.* IX, s. 126f.
D. red.

— Auch ich bin nicht dafür. Aber was hat das mit der reformmethode zu thun? Dergleichen einzelheiten sind doch in das belieben eines jeden gestellt! Und wenn einige benutzer von R.-S. ein französisch-deutsches vokabular wünschen und R.-S. es ihnen ausarbeiten, geben sie damit einen wesentlichen teil der imitativen methode auf? Wenn ein dampfer ein paar segel aufsetzt, wird er darum selbst zum segler? Das schlimme ist eben, dass verf. sichtlich gar nicht bis zum kern der frage, was das eigentliche wesen der imitativen oder reformmethode bildet, durchgedrungen ist.

6. *Rossmann-Schmidt befinden sich in vollem rückzug von der reformmethode, denn sie haben ein übersetzungsbuch, sogar mit einzelsätzen herausgegeben* (s. 23—24).[1] — Ja, was hat denn auch diese massregel mit dem prinzip der reformmethode („übung im gebrauch der sprache statt regeln über den gebrauch der sprache") zu schaffen? Den lokalen verhältnissen rechnung tragend, lasse auch ich in tertia und sekunda sämtliche übersetzungsstücke von Plötz durchnehmen und befinde mich sehr wohl dabei, höre auch keineswegs deswegen auf, „radikaler" (d. h. der methodenfrage bis zur wurzel nachgehender, nicht an der oberfläche verbleibender) reformer zu sein. Auch Hausknecht, Jespersen, Afzelius, Hjorth u. a. haben von vorn herein liebhabern übersetzungsstücke zur verfügung gestellt und sind immer echte reformer gewesen.

7. *Der aussprachesport der reformer ist zu verwerfen* (s. 25—27). — Verf. zitirt, wenn auch mit anscheinendem protest, prof. Körting, der den reformern vorwirft, sich eine „buchmässige" (*sic!*) korrekte aussprache anzugewöhnen, er selbst aber hält ihnen vor, sie legten ihrem unterricht „die allerfamiliärste umgangssprache" zu grunde. Mit solcher widerspruchsvoller, oberflächlicher abfertigung hochwichtiger fragen ist verf. ein echter vertreter keineswegs aller, aber sehr, sehr vieler reformgegner. Und seine sachunkunde verrät er wiederum darin, dass er transskription und lauttafeln für unentbehrliche charakterzüge der reformmethode ansieht; ebenso darin, dass er transskription für etwas funkelnagelneues hält, während doch z. b. schon die Walkerschen lautzeichen und die vieler anderer vor ihm eine echte transskription darstellten, nur eine sehr viel schlechtere als die der reformer.

7) Zum schluss erledigt verf. das verhältnis von schule und universität auf *einer* seite (s. 27)! Mit solcher leistung kann ich als referent nicht konkurriren.

In den letzten zeilen warnt verf. vor dem „sprachmeister". Warum soll er das auch nicht, wenn ihn dieses gespenst mit ernstem bangen erfüllt? Ich meinerseits aber bitte mir vom leser die erlaubnis aus, vor dem „sprach*stümper*" zu warnen, dessen thatsächliche existenz

[1] Vgl. dagegen s. 8: „Es ist eitle hoffnung, wenn man meint, dass diese partei allmählich von selbst in andere bahnen einlenken werde." Widersprüche in eigenen auslassungen stören also sichtlich den verf. nicht sonderlich.

sehr viel authentischer nachweisbar ist als das künftige kommen des „sprach*meisters*". Nicht dass ich irgend einem fachkollegen den geringsten vorwurf machte, wenn er „sprachstümper" ist. Aber ich halte es allerdings für pflicht des staats, die höheren schulen vor sprachstümpern dadurch zu bewahren, dass er jeden neuphilologen nach seinem akademischen examen mit 2000 mark auf ein jahr ins ausland schickt und ihn nach der rückkunft über die erfolgreiche verwendung dieser staatsmittel prüfen lässt. —

Ich stehe am ende meines berichts und will nur noch flüchtig erwähnen, dass verf. an zahlreichen stellen der versuchung nicht hat widerstehen können, gegen die von ihm angegriffenen männer recht „giftig" zu werden. Prof. Vietor sucht er den ruhm seiner Quousque Tandemschrift zu verkleinern (s. 1—2), hierbei die unzulänglichkeit seiner eigenen allgemeinbildung blossstellend. Den reformern — er scheint als solche aber kaum andere als die frankfurter, zumal die frankfurter direktoren Walter und Dörr zu kennen — wirft er „scheinerfolge in des wortes übelster bedeutung" vor (s. 6), d. h. also erfolge, die absichtlich vorbereitet wurden, um falschen schein zu erwecken. Über den vorwurf des „mogelns" s. 17 habe ich schon gesprochen. Von mir zitirt er s. 9 zwei wiener äusserungen, mit denen er seinerseits vor dem leser den falschen „schein" erwecken will, ich hätte die Wendtschen thesen verurteilen oder zum mindesten stark einschränken wollen, und unterdrückt daher wohlweislich die thatsache, dass ich ein paar sätze zuvor gesagt hatte: „ich stimme beinah *verbatim* (*sic!*) mit prof. Wendt überein und bin von a bis z seiner meinung." Die mitteilung dieses satzes hätte den *richtigen* „schein" auf meine worte geworfen, und darum hat verf. denselben seinen lesern vorenthalten, die dann natürlich die vom verf. zitirten sätze anders verstehen müssen, als ich sie gemeint hatte. Ich meinerseits mache ihm übrigens für alle diese dinge nicht sonderlich ernste vorwürfe. Dergleichen reden werden unendlich oft mündlich geführt — warum soll sie da jemand nicht auch einmal drucken lassen? Im gegenteil, ich halte es für gut, dass das fachpublikum einmal etliche proben davon schwarz auf weiss erhält.

Zu guter letzt wende ich mich noch einmal an den leser. Meine besprechung von oberl. Wohlfeils schrift hat eine ausdehnung erhalten, zu der ihr innerer wert in keinem verhältnis steht. Aber einmal gewährt sie ein getreues, typisches bild der in reformgegnerischen kreisen vielfach ausgetauschten und immer von neuem wiederholten urteile, und andrerseits ist es sehr selten, dass wir diese art kritik unsrer methode im druck zu gesicht bekommen, etwa aller 1—2 jahre. Darum habe ich geglaubt, dieser schrift soviel raum widmen zu dürfen und zu müssen. Wir werden nicht so bald wieder unsere gegner im druck finden. Seiner zeit gab prof. Kölbing sich alle mühe, reformgegner für besprechung der Wendtschen thesen in den englischen studien zu gewinnen, aber auch nicht einer war dafür zu haben.

Rendsburg (Holstein). H. KLINGHARDT.

A. Hemme, *Was muss der gebildete vom griechischen wissen?* Eine allgemeine erörterung der frage nebst einem ausführlichen verzeichnis der aus dem griechischen entlehnten fremd- und lehnwörter der deutschen sprache. Leipzig, E. Avenarius. 1900. XXXVI, 104 s. M. 3,—, geb. m. 3,60.[1]

Zu den für das publikum instruktivsten und für den autor erfreulichsten anzeigen gehören wohl diejenigen, als deren resultat sich zwar eine prinzipielle verschiedenheit des vom urteilenden und vom zu beurteilenden vertretenen standpunktes ergibt, die aber zugleich das besprochene buch als wichtig, wenn nicht geradezu als hervorragend, ja in gewissem sinne als abschliessend aufzeigen. Eben dies dürfte hier gelten, und zwar in dem masse, dass nach der überzeugung des ref. durch das vorliegende buch zwar das gegenteil von dem bewiesen ist, was der autor beabsichtigt, dass aber einerseits gerade dies wichtig genug ist, und dass andererseits auch davon abgesehen des zu rühmenden und absolut, ohne rücksicht auf irgend welchen parteistandpunkt, förderlichen genug übrig bleibt. Der verf. verlangt, dass der gebildete sich von der griechischen sprache und dem griechischen geistes- und kulturleben nur das zu eigen mache, was der erkenntnis des historischen zusammenhangs der modernen kultur mit der antiken dient; es betrifft dies, führt er weiter aus, ebenso die mythologie wie die geschichte, die dichtung und die darstellenden künste wie die philosophie, überhaupt die privaten und öffentlichen lebenseinrichtungen. Er ist jedoch der überzeugung, dass das griechische sich nicht länger als allgemein verbindlicher lehrgegenstand halten könne, und so soll denn die schrift zwar ein systematisch geordnetes und behaltbares sprachliches wissen ermöglichen, aber doch nur einem studium dienen, das von jedem gebildeten, der nicht griechisch gelernt hat, ohne besonderen unterricht in einigen mussestunden, von jedem primaner neunstufiger reallehranstalten nebenher in den deutschen unterrichtsstunden mit erfolg betrieben werden kann. Die selbstlose hingabe an rein ideale interessen, erklärt er an einer anderen stelle, können wir auch ohne kenntnis der griechischen sprache erzielen. Die idealität der anschauung und gesinnung kann durch ein studium der geisteswerke der grössten dichter und denker des eignen volkes und andrer moderner völker gleichfalls erreicht werden. Ehe ich nun den weg betrachte, den der verf. zur erreichung seines zieles eingeschlagen, möchte ich bemerken, dass er mit den zuletzt angeführten worten zwar einerseits das entsetzen jedes rechtschaffenen orthodoxen philologen er-

[1] Wir freuen uns nachstehende besprechung bringen zu können, die ebensowohl des buches wegen, das sie behandelt, wie der stellung wegen, die der geschätzte rezensent dazu einnimmt, interessant ist. Müssten wir also nun doch alle griechisch lernen, um gebildet zu sein und unsere muttersprache zu verstehen? *D. red.*

regen wird, andererseits aber auch ebendadurch wie auch durch das ohne einschränkung ausgesprochene urteil, die griechische dichtung biete uns ewig gültige muster, sich diesen weg von vornherein unnötig erschwert, denn er macht damit ein ihm selbst schädliches zugeständnis an das hergebrachte vorurteil. Nichts ist für unser unterrichtswesen verhängnisvoller als das dogma von der klassizität und idealität der alten, insbesondere der griechen; nichts steht also auch dem unserem autor vorschwebenden ideale als grösseres hemmnis entgegen. Der verf. hätte dieses vorurteil als solches hinstellen und ausführen müssen, dass diejenige idealität, um die es sich bei uns handelt, nicht gleichfalls, sondern lediglich von den neueren vertreten wird; er hätte z. b. auch die forschungen von Julius Schvarcz erwähnen können.

Den nagel auf den kopf dagegen trifft er nun wieder mit der erkenntnis, dass das griechische für uns in erster linie wegen der ins deutsche und überhaupt in die modernen sprachen übergegangenen fremdwörter unentbehrlich ist, und so bildet denn den eigentlichen kern des buches das in der zweiten, grösseren hälfte sich findende etymologisch-alphabetisch geordnete verzeichnis der wichtigsten aus dem griechischen abgeleiteten und in die wissenschaften und das gewerbliche leben übergegangenen kunstausdrücke, der zu einem eingehenderen studium des griechischen altertums erforderlichen „realienwörter", endlich der griechisch-deutschen lehnwörter. Dieser kern ist die eine positive und kaum von jemandem zu bestreitende ruhmesthat des verfassers; dieses verzeichnis dürfte ohne gleichen dastehen und kein wort des lobes zu viel sein. Der verf. zeigt sich überall mit den einschlägigen forschungen vertraut, und das verzeichnis empfiehlt sich ebenso durch reichhaltigkeit wie praktische anordnung. Es geht von den stämmen oder urworten aus und bietet dann, überall mit genauer bezeichnung der aussprache und betonung, unter steter berücksichtigung der entsprechenden lateinischen und französischen ausdrücke die um diese stämme sich gruppirenden wörter; dass es auch hinsichtlich der übersetzung und sachlichen erklärung den anforderungen genügt, wird darnach nicht überraschen. So gestaltet sich denn dieser zweite teil zu einer willkommenen ergänzung selbst der besten fremdwörterbücher: er ist für den täglichen gebrauch zum nachschlagen unentbehrlich, aber auch gelegentliches darinlesen wird interessante und überraschende aufschlüsse geben. Gehört doch gerade die etymologie zu den allerwichtigsten teilen der sprachwissenschaft; sie wirft, wie auch der verf. hervorhebt, nicht selten ein helles schlaglicht auf die inhaltliche bedeutung und sprachwissenschaftliche zusammenfassung der verwandten und doch auf den ersten blick so unähnlich scheinenden wortgebilde: sie führt begriffe zusammen, die scheinbar himmelweit von einander geschieden sind. Doch der verf. begnügt sich nicht damit, ein blosses nachschlagebuch geliefert zu haben, weil es sich dabei schliesslich doch immer nur um ein mehr oder minder mechanisches auswendig-

lernen handeln würde, ohne dass erkannt wird, wie ein wort sich aus dem andern entwickelt und warum es gerade diese und keine andere form angenommen hat: er will uns ein wissenschaftliches verständnis der einzelnen wörter geben, er will mit einem worte dasselbe, was der bisherige mühselige und langwierige sprachunterricht gibt, in kürzester zeit und auf einfachstem wege erreichen. Dieser versuch ist nun aber leider völlig misslungen, und wenn irgend etwas gezeigt hat, dass der griechische unterricht, wie er jetzt erteilt wird, er mag noch so verbesserungsfähig im einzelnen sein, doch auf der bisherigen grammatischen grundlage in verbindung mit stufenmässig aufsteigender lektüre zu beharren hat, so ist es dieser versuch, und eben darin erblicke ich die zweite, allerdings nur negative bedeutung des buches. Der verf. lässt nämlich dem lexikon nicht mehr und nicht weniger vorangehen als einen abriss der grammatik *in nuce*, überraschend überall gekürzt, doch im ganzen nach demselben gange und mit den gleichen benennungen. Er beginnt mit dem alphabet, den akzenten und einigen ihrer gesetze, den dialekten und den lautregeln. Bei den letztgenannten wird ebenso wie in jeder beliebigen der üblichen grammatiken, nur überall gekürzt und unter beschränkung auf einige wenige beispiele, von ersatzdehnung, apokope, synkope, elision, krasis gesprochen; wir erfahren etwas von der assimilation, verwandlung und ausstossung von konsonanten; auch die flexionslehre endlich gliedert sich in der bisher üblichen weise nach substantiv, adjektiv, adverb, pronomen, zahlwort, verb u. s. f.; beim verb werden die verba auf *o* von denen auf *mi* geschieden und die erstgenannten in neun klassen gruppirt. Von diesem versuch kann ich beim besten willen nichts anderes sagen als: das gute ist nicht neu, und das neue ist nicht gut. Uneingeschränktes lob verdient das beibehalten des systematischen ganges der bisherigen grammatik; nicht fisch, nicht fleisch dagegen ist die vom bisherigen gegebene auswahl. Bei jeder zeile fast drängt sich der gedanke auf: entweder überhaupt nichts oder, wenn einmal so viel, dann auch mehr. Ich zeige dies an zwei beispielen aus der grammatik, an der behandlung des substantivs und adjektivs. Vom bestimmten artikel wird nur der nom. sing. angegeben, von der *a*- und *o*-deklination dagegen auch der nom. pl.; entweder, darf man da wohl einwenden, genügt auch für das subst. der sing. oder, falls nicht, ist auch für den artikel der plural erforderlich. Alle sodann, für die das vorliegende buch bestimmt ist, können lateinisch, und überdies sind ja hier bei den nominativen die lateinischen endungen daneben gesetzt. Es ist also ebenso selbstverständlich, dass, von der ähnlichkeit oder gar gleichheit der nominativendungen frappirt, jeder leser begierig fragt: wie steht es denn mit den übrigen kasus? wie zu erwarten ist, dass, wenn er sich nun über die übrigen kasus unterrichtet und auch hier auffallende verwandtschaft findet, er mit unwillen ausruft, die hätte man ihm nicht vorenthalten sollen. Bei der dritten deklination ist mit der notiz,

einige stämme enden auf *o*, nichts anzufangen, denn es kommt doch darauf an, welche? dies aber wird nirgends mitgeteilt. Wenn endlich der genitiv von *pater* angegeben wird und der leser findet später im vokabularium zusammensetzungen mit *meter* u. a., so bleibt er im ungewissen, ob diese wie *pater* flektirt werden oder nicht, ähnliches gilt von den hierauf folgenden anomalis. Dem substantiv folgen die adjektiva. Als beispiele für die dreier endungen werden *agathos*, *pas* und *melas* angeführt und bei jedem werden die endungen des femininums und neutrums daneben gesetzt. Aber erstens enden nicht alle feminina auf *e*, und zweitens sind mit diesen dreien nicht alle vorhandenen erschöpft oder vielmehr, da es sich ja natürlich nicht um die griechische sprache überhaupt handelt, nicht alle, welche später im vokabularium erscheinen. Dass der komparativ auf *-teros* (fem. *e* druckfehler) oder *-ion* gebildet wird, genügt nicht, denn erstens wird *-teros* nicht überall nach den gleichen gesetzen angefügt, wir erfahren zweitens nicht, wann *-teros* und wann *-ion*, und es gibt drittens auch noch andere steigerungsformen. Da nun von den übrigen abteilungen sich ähnliches nachweisen lässt, so ergibt sich, dass eine quintessenz wie die hier gegebene den dem verf. vorschwebenden zweck nicht erfüllt; hierzu kommt aber noch ein zweites. Der versuch ist ein in die augen springendes beispiel dafür, dass der allzugewaltsam beschleunigte fortschritt nur zu oft das gegenteil von dem erreicht, was er beabsichtigt, dass gerade die entschiedensten neuerer nicht selten dem anscheinend längst überwundenen alten zum opfer fallen. Woran anders krankte denn ehedem der altsprachliche unterricht als daran, dass die grammatik nicht im richtigen verhältnis zur lektüre stand und ihr ein übergewicht, eine alleinherrschaft zugestanden wurde, die ihr nicht gebührte? Was anders aber ist der hier vorliegende versuch als eine rückkehr zu diesem irrwege? Nicht blos dies: man wird geradezu von einem überbieten sprechen müssen, denn die lektüre wird überhaupt ausgeschlossen. Welche kaum glaubliche fülle von wörtern wir dem griechischen verdanken, dies ist nie so klar aufgezeigt worden als durch das vorliegende vokabularium; diese fülle aber kann, und das zeigt der erste teil der schrift, nur dann von uns bezwungen werden, wenn wir uns die wichtigsten dieser wörter allmählich durch zusammenhängende, auf grammatischem wissen basirende lektüre vertraut machen.

Berlin. Paul Nerrlich.

Dr. F. Groscurth, *Das fremdwort in der lateinlosen schule.* Ein nach stämmen zusammengestelltes verzeichnis der gebräuchlichsten fremdwörter. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1901. VIII, 146 s. kl. 8°. M. 1,20; kart. m. 1,40.

Der verf hat den versuch gemacht, diejenigen fremdwörter, deren verständnis von einem gebildeten menschen verlangt wird, so zusammen-

zustellen, dass der schüler oder die schülerin einer lateinlosen schule aus den stammwörtern die bedeutung der fremdwörter selbst ableiten kann. Das letztere ist nun freilich nicht selten unmöglich, und nicht nur für den schüler. Man vergleiche z. b. *delikt* verbrechen, vergehen u. a. bei *linquère, lictus*, lassen; *kommutator* stromwender (elektr.); *kommutation* vertauschung (math.); *permutation* versetzung (math.) bei *mutare* ändern, wechseln. Wenn aber auch so noch in der regel „nichts anderes übrig bleibt, als dass der lehrer die übersetzung gibt", was der verf. gerade vermeiden möchte, so ist es doch für den schüler ein nicht geringer vorteil, dass er die vom lehrer gegebene erklärung durch nachschlagen auch selbständig wiederholen und befestigen kann. Der verf. denkt sich die benutzung des heftes so, dass der deutung der zusammensetzungen durch die schüler das auswendiglernen der (lat., griech. etc.) stammwörter vorausgeht. Mir scheint es richtiger, von dem jeweils vorkommenden fremdwort auszugehen, indem es der lehrer (bei bekanntem stammwort womöglich der schüler) auf das stammwort zurückführt und die abgeleitete bedeutung aus der grundbedeutung erklärt.

Dem allgemeinen zweck des büchelchens entsprechend sind vorwiegend lateinische, sodann griechische fremdwörter gruppenweise zusammengestellt, während kürzere listen italienischer, spanischer und orientalischer fremdwörter folgen. Vielleicht wäre eine etwas genauere bezeichnung der fremden aussprache, beim lateinischen z. b. der quantität auch über die gefahr falscher wortbetonung hinaus, im interesse der benutzer gewesen.

Dass es auf die dauer gelingen werde, die fremdwörter auch nur im sinne des Allgemeinen deutschen sprachvereins aus unserer sprache zu beseitigen oder fernzuhalten, kann ich im gegensatz zu dem verf. weder glauben noch wünschen. Sie hat zu allen zeiten zugleich mit fremden begriffen auch fremde wörter entlehnt und wird am wenigsten im zeitalter des verkehrs und der weltpolitik ernstlich darauf verzichten. Und wenn die klassisch gebildeten etwa darüber die nase rümpfen, dass man den lateinlos unterrichteten durch mittelchen wie die vorliegende schrift zu helfen sucht, so ist wohl die zeit nicht mehr fern, wo auch eine bearbeitung des „fremdworts in der latein*lehrenden* schule", vor allem des englischen, aber auch, wie hier, des italienischen, spanischen u. s. w., ferner z. b. des niederländischen und des — chinesischen fremdworts, ihre aufgabe zu erfüllen hat. Dass gebildete zeitungsschreiber von „einem gefangenen yeomen" oder gar einem solchen „yeomanry", von „Sir Milner" oder von „Blömfontein" u. dgl. schreiben, und gebildete zeitungsleser das gläubig hinnehmen und nachsprechen, kommt einem schon heute gar nicht mehr recht gebildet vor.

Marburg. W. Viëtor.

VERMISCHTES.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

12.

(Vgl. *N. Spr.* VI, s. 91. 184. 330. 455. 592; VII, s. 54. 278. 374. 549. 605; VIII, s. 116. 175. 302; IX, s. 51.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: dr. Konrad Meier, Dresden-19, Frankenstr. 6.)

B. Berichtigungen und ergänzungen.

171. A. DAUDET, *Lettres de mon moulin.* 2. aufl. Her. von E. Hönncher. Hartmann-Stolte. 1896.

Zu dieser ausgabe hatte ich *N. Spr.* VII, s. 56—58 verschiedene bemerkungen gemacht. Unzutreffend war dabei, was ich unter nr. 95 sagte, dass nämlich *du pays* DES *Baux* ein druckfehler sei. Bescherelle spricht zwar von *les ruines du château des comtes* DE *Baux;* aber abgesehen davon, dass er s. v. *Baux* den artikel (*les*) in klammer ausdrücklich beifügt, ergibt sich aus vielen stellen in Daudets und anderer südfranzosen schriften, dass *du pays* DES *Baux* richtig ist.

Ich füge hier noch einige besserungen zu der genannten ausgabe an.

172. Zu s. 5, z. 7 lautet die erklärung: „*une gloire de poussière,* helle staubwolken. *Gloire* bezeichnet in der malerei einen erleuchteten wolkenhimmel, offenen himmel.“ *Gloire* heisst hier einfach „glorienschein“. Daudet braucht das bild wiederholt. Vgl. z. b. *Tart. de Tarascon* II, 10: *Le tuyau d'ambre d'un narghilé fumait à ses lèvres et l'enveloppait toute d'une gloire de fumée blonde.*

173. Zu s. 24, z. 35 sagt die anmerkung, *Pampérigouste* sei ein *erdichteter* name. Dass dem nicht so ist, ergibt sich aus *Port-Tarascon* I, 1, wo es heisst: *Les Tarasconnais les aimaient beaucoup, leurs Pères-Blancs, doux, bons, inoffensifs, et qui avaient tiré des herbes parfumées dont la montagnette est couverte un si excellent élixir; ils les aimaient pareillement pour leurs pâtés d'hirondelles et leurs délicieux* PAINS-POIRES (PANPÉRI) *qui sont des coings enveloppés d'une pâte fine et*

dorée, d'où le nom de Pampérigouste (Panpéri-gousto) donné à l'abbaye. Einige zeilen vorher heisst es: *Après, vint l'ordre d'expulser les Pères-Blancs et de fermer leur joli couvent de Pampérigouste, perché sur une collinette toute grise de thym et de lavande, installé là depuis des siècles aux portes de la ville* u. s. w. Es handelt sich also um ein bei Tarascon gelegenes kloster der *Pères-Blancs* oder prämonstratenser.

174. Zu s. 51, z. 27: *voilà les cloches parties* heisst nicht, wie die anm. sagt: „da fangen die glocken an zu läuten", denn *voilà* und *parties* deuten auf die vergangenheit, sondern etwa: „und schon ist das geläute in vollem gange".

175. Zu s. 53, z. 34 sagt die anmerkung: „*avec son chapeau d'ardoises* (= *ardenoise*) *et le drapeau français* mit seinem schiefersims. Der ungewöhnliche ausdruck *chapeau* dürfte vielleicht in scherzendem gleichklang zu *drapeau* angewandt, bezw. dadurch veranlasst sein." Zunächst ist unter dem *chapeau* natürlich nicht ein *sims*, sondern das *dach* zu verstehen. Dann ist es eine seltsame ansicht, dass der gleichklang hier massgebend gewesen sein soll. Wäre dies der fall, so müssten die beiden worte betont sein. Sie sind aber unbetont, da im ersten falle der ton auf *ardoises*, im zweiten auf *français* liegt. Die lösung ist ganz einfach. Es ist ein hauptmerkmal der schreibart A. Daudets, dass er in wirklichkeit unbelebte dinge zu beleben sucht, aus gegenständen lebewesen macht. Das kostbarste beispiel dafür ist die alte postkutsche im *Tartarin*. Gleich im vorliegenden stücke findet sich ein weiteres beispiel: die alte grabkapelle (*marabout*) trägt die stadtuhr auf der brust. „PAUVRE DIABLE DE MARABOUT! *Qui lui aurait dit cela, il y a trente ans, qu'un jour il porterait au* MILIEU DE LA POITRINE *un gros cadran municipal*. Andere herrliche beispiele dafür sind die flamme in *Jack* (s. 106 der ausg. Fayard frères) und der tag (ebenda s. 124). Vgl. m. ausg. des *Tartarin* s. XIII unten. Weiteres material gebe ich in der einleitung zu meiner nächstens bei Renger erscheinenden ausgabe einer auswahl der *Lettres de mon moulin*.

Das schieferdach, das in seiner form ähnlichkeit mit einer kopfbedeckung haben mag, wird *in diesem sinne* ein *schieferhut* genannt.

176. S. 54, z. 32 lautet die anm.: „*corvée*, f., im militärischen sinne hand- und arbeitsdienst." Wie sollte der *sergent* dazu kommen? (Übrigens ist „handdienst" kein militärischer ausdruck, und ich weiss in der that nicht, was der herr herausgeber damit sagen will.) *Corvée* heisst in der militärischen umgangssprache *ganz allgemein* dasselbe, was offiziell *service* heisst.

177. S. 55, z. 22: *pouillerie* würde ich nicht mit „äusserste armut" übersetzen, wie die anm. thut. Es soll dabei nicht nur die armut, sondern auch der moralische tiefstand ausgedrückt werden. „Gesindel."

178. Zu s. 58, z. 2 erklärt der herr herausgeber: „*fouta*, m., wollenzeug".

Ich weiss nicht, worauf sich diese übersetzung gründet. Da in den französischen wbb. alles nachsuchen vergeblich war, wandte ich mich an einen kenner des arabischen, der mir folgendes mitteilte: „Es gibt ein wort *fût*, welches *schürze*, *serviette*, *handtuch* bedeutet, während *haïck* ein langer mantel ist."

179. S. 63, z. 10 wird zu *des bouffées d'orgueil* gesagt: „eigtl. windstoss, dann anfall, anflug." Das ist nicht ganz richtig; denn im texte heisst es: „*chaque fois cette pensée lui faisait* MONTER *des bouffées d'orgueil.*" Das bild ist also nicht vom *windstoss*, sondern von der *aufsteigenden rauchwolke* entlehnt.

180. ALPHONSE DAUDET, *Elf erzählungen aus* LETTRES DE MON MOULIN *und* CONTES DU LUNDI. Herausg. von prof. dr. J. Wychgram. Velhagen & Klasing.

Das erste stück, *Installation*, enthält am schlusse des abschnittes folgende worte (s. 8): *Le temps d'entr'ouvrir une lucarne, frrt! voilà le bivouac en déroute et tous ces petits* LAPINS BLANCS *qui détalent, la queue en l'air, dans le fourré.* Vorher heisst es, die kaninchen, die da flüchten, hätten aus der alten mühle, von der der dichter eben besitz ergreift, *fait quelque chose comme un quartier général, un centre d'opérations stratégiques: le moulin de Jemmapes des lapins.* Als fussnote folgt nun eine gelehrte anmerkung, in der es heisst: „Für den gebildeten franzosen hat diese erwähnung der mühle von Jemmapes noch eine besondere bedeutung. In der schlacht hatte man dem jungen herzog von Chartres (*General* [so!] *Egalité*), dem nachherigen könig Ludwig Philipp, eine ehrenvolle rolle übertragen wollen, und es ist auch wohl geschichtliche wahrheit, dass er zum siege viel beitrug. Seine gegner aber streuten später aus, er sei während der ganzen schlacht nicht aus der mühle herausgekommen. Das gab in den 30er jahren anlass zu einem viel gesungenen spottlied, dessen wichtigste strophen lauten (es sei bemerkt, dass *grün* und *weiss* die beiden von der älteren bourbonischen linie des französischen königshauses angenommenen farben sind):

> *Le bon roi Dagobert*
> *N'aimait ni le blanc ni le vert.*
> *Le grand St. Éloi* (minister könig Dagoberts I., später bischof von Noyon)
> *Lui dit: «ô mon roi,*
> *Entre trois couleurs*
> *Quoi, deux vous font peur?»*
> *On a vu, dit le roi,*
> *Une seule en effacer trois.*
>
> *Du bon roi Dagobert*
> *Les hauts faits n'étaient pas bien clairs.*
> *Le grand St. Éloi*
> *Lui dit: «ô mon roi,*

Un récit malin
Parle d'un moulin!»
Personne, dit le roi,
N'en est sorti plus blanc que moi!

Das wortspiel liegt in der doppelten bedeutung von *sortir blanc*, 1. *d'un procès* als *unschuldig* hervorgehen, 2. = *enfariné* mit mehl bedeckt, was natürlich ein zeichen der *schuld* war. Daher werden auch am schluss des absatzes die *lapins* weiss genannt. (Nach privatmitteilungen).

Was ist von dieser, offenbar französischer quelle entstammenden sinnreichen erklärung zu halten? Folgendes:

Die in der neusprachlichen schullitteratur grassirende übermässige prüderie — es sei mir verstattet, dies einmal offen auszusprechen — hat herrn prof. Wychgram hier einen schlimmen streich gespielt. Wie er in dem zweiten stück, *La chèvre de Monsieur Seguin*, s. 23, aus dem satze des originals: *Énorme, immobile,* ASSIS SUR SON TRAIN DE DERRIÈRE, *il* [nämlich *le loup*] *était là regardant la petite chèvre blanche* u. s. w. die hervorgehobenen worte herausgestrichen hat, so hat er es auch in dem anfangs zitirten satze gethan. Die französischen ausgaben haben nicht *lapins blancs*, sondern *derrières blancs*. Wollte herr prof. Wychgram *derrières* streichen, so musste er *blancs* mit streichen. *Weisse* kaninchen gibt es im *freien* überhaupt nicht, denn die wilden kaninchen sehen graubraun aus. Aber auf *alle* kaninchen trifft das zu, was das Sangaller sprichwort von einem anderen wild konstatirt: *Sô diz rêhpochchili fliet, sô plecchet imo ter ars* (Müllenhoff & Scherer, *Denkmäler* s. 45). Wir haben es also mit einem scherzhaften, von Daudet gebildeten kompositum zu thun, das eigentlich mit bindestrich zu schreiben wäre, ganz analog dem volkstümlichen namen *cul-blanc* für *bécassine*, den A. Daudet gleichfalls verwendet hat (z. b. *Tartarin* I, 2). Also es verhält sich *cul-blanc* : *bécassine* = *derrière-blanc* : *x*. — *x* = *lapin*, aber *nicht* = *lapin blanc!*

Zu übersetzen ist dieser harmlose ausdruck ganz einfach etwa mit *weissblümchen*, eine übersetzung, die den vorzug des waidgerechten mit dem der wohlanständigkeit verbindet.

Jede anspielung ist ausgeschlossen!

181. S. 18, a. 8 ist die übersetzung von *porte à claire-voie* durch „(holz-) gitterthür" falsch. Es handelt sich um eine thür, deren obere hälfte man öffnen kann, während die untere geschlossen bleibt.

182. S. 16, a. 1 zu *C'est fini; les chèvres s'ennuient chez moi, je n'en garderai pas une* lautet: „*Ne-aucune* keine, *ne-pas une* nicht eine einzige"!

183. S. 17, a. 1 wird *clos* mit „hof" übersetzt. Aber die ziege *weidet* doch darin!

184. S. 17, a. 12 werden in dem satze: *Elle maigrit, son lait se fit rare* die letzten worte übersetzt mit „blieb aus" (anm.: „*se faire rare*, ausbleiben"). Es muss heissen: „ward immer spärlicher". Das

passé défini muss stehen, weil der eintritt verschiedener, auf einander folgender ereignisse bezeichnet wird.

185. S. 18, a. 4 ist *je me languis* volkstümlich. „Etwas kindlich naives“ wird nicht damit beabsichtigt, wie die anmerkung behauptet.

186. S. 21 heisst es von der ziege: *Puis, tout à coup elle se redressait ... sur ses pattes.* Anmerkung: „*pattes* vulgärer ausdruck für füsse; *patte* eigentlich tatze.“ *Pattes* ist zur bezeichnung des behuften und nicht behuften *tier*fusses ganz gewöhnlich, durchaus nicht vulgär. Dass es eigentlich „tatze“ bedeutet, ist absolut falsch.

187. S 21, a. 13 „*maquis* (nur in Südfrankreich gebräuchlich) kleines gestrüpp.“ *Maquis* oder *mâquis* ist im gegenteil ausgedehntes, undurchdringliches gestrüpp. Der ausdruck ist korsisch und bedeutet in seiner heimat das undurchdringliche buschwerk, in dem sich nur die banditen zurechtfinden, die es als sichersten zufluchtsort vor der polizei benutzen.

188. S. 22 sagt die ziege, die von hohem fels herab im thale unten herrn Seguins haus liegen sieht: *Que c'est petit! ... comment ai-je pu tenir là-dedans?* Anm. „*tenir* etwa: es aushalten“. Muss heissen: „platz haben“!

189. S. 22, a. 6 heisst die anmerkung: „*percher* auf einem erhöhten platze sitzen“. Erstens ist *percher* transitiv; das intransitivum ist *être perché.* Zweitens muss es statt „sitzen“ heissen: „sich befinden“. Die ziege *steht.*

190. S. 24 wird von *babines d'amadou* des wolfes gesprochen. Anm. 1 lautet: „*Babine* die lippe eines tieres; dann auch für die ganze schnauze gebraucht; *amadou* zündschwamm. Der mund [so!] des wolfes wird (allerdings zunächst mit rücksicht auf die trockenheit [?] und farbe) mit einem zündschwamm verglichen; *er kann, wie dieser, leicht ein unglück entfesseln*“ [!!].

Natürlich liegt der vergleich *nur* in der farbe.

191. S. 27 wird in „*c'est bien le moins que nous allions leur dire bonjour*“ *c'est bien le moins* übersetzt mit „es ist eigentlich selbstverständlich“!

192. S. 58 ist von den waisenmädchen die rede, die in *Les Vieux* die beiden alten pflegen. Sie werden *petites* [nichts *petits*!] *gardes* genannt. Anm. 1 erklärt: „*Garde* scherzhaft: wachtsoldat“ [!]. Wie wäre demnach *garde-malade* zu übersetzen?

193. S. 60 heisst es: *et il faut voir quel branle-bas quand j'avouai que j'étais encore à jeun.* Dazu die anm. 1: *Quel branle-bas;* ergänze *c'était*: welche aufregung eintrat: „wie alles auf den kopf gestellt wurde“. Wollte man nach der weisung der anmerkung ergänzen, so würde man einen derben schnitzer begehen. Es müsste natürlich heissen *ce fut.*

194. S. 93 heisst es in *La Défense de Tarascon*: „*Ah ça!* [muss natürlich *çà* heissen, da es sich nicht um das pronomen handelt] *qu'est-ce qu'ils font donc, les Parisiens avec leur tron de Dieu de général Trochu?*

Ils n'en finissent pas de sortir . . . Coquin de bon sort!" u. s. w. Die anm. 1, s. 94 lautet: „*Coquin de bon sort* und dabei hätte er doch so gute gelegenheit"! Sehr phantasievoll, aber eben so falsch! *Coquin de (bon) sort* ist weiter nichts als ein ganz gewöhnlicher südfranzösischer fluch, in dem weder *coquin* noch *bon* noch *sort* irgend welche bedeutung mehr haben. Übrigens *sort* = gelegenheit!!

195. S. 114 sieht der alte oberst (in der erzählung *Le siège de Berlin*) durch den *arc de triomphe* truppen einziehen, die er für franzosen hält. *Puis, peu à peu, les aiguilles des casques brillèrent*, LES PETITS TAMBOURS D'IÉNA *se mirent à battre* u. s. w. Dazu lautet die anm. unter 2: „Unter *tambours* sind hier die trommeln, nicht die trommelschläger gemeint; sie werden klein genannt, weil in der französischen armee damals wie heute die trommeln viel grösser waren als bei uns." Nicht die trommeln, sondern die trommler sind gemeint; denn noch in den freiheitskriegen führten die deutschen wie die französischen truppen die *grosse caisse*. Das, was prof. Wychgram unter *petits tambours* hier verstehen will, heisst einfach *caisse*. *Petit tambour*, als instrument, bezeichnet die *kindertrommel*. Im französischen wie im deutschen heere wurden um die zeit der freiheitskriege *knaben* als trommler verwandt.

(Dr. Johannes Hertel, Zwickau.)

INTERNATIONALER BRIEFWECHSEL.

Die soeben zur ausgabe gelangte neue korrespondenz der *Deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel in Leipzig-Gohlis* (verwalter: prof. dr. M. Hartmann) schreibt: „Der bemerkenswerteste fortschritt, den die einrichtung des internationalen briefwechsels neuerdings erfahren hat, ist zweifellos das eben jetzt in den drei hauptsprachen zur veröffentlichung kommende *Jahrbuch des internationalen schülerbriefwechsels*, ein ganz eigenartiges buch, das nicht nur bei den unmittelbar beteiligten, die schon jetzt nach tausenden zählen, sondern auch in weiteren kreisen auf interesse rechnen darf und reichen stoff zu sprachlichen, pädagogischen und völkerpsychologischen studien bietet. Es enthält eine geschichte der einrichtung in den drei sprachgebieten, eine grosse reihe erfahrungsurteile über den internationalen briefwechsel von lehrern und lehrerinnen Deutschlands, Frankreichs, Englands und Nordamerikas, ferner die regeln für die handhabung des briefwechsels und vor allem auch zahlreiche schülerbeiträge in den drei sprachen, briefe an kameraden, beschreibungen von schulen, schilderungen aus dem schulleben etc. Das ganze ist eine äusserst reichhaltige sammlung von dokumenten und darf von niemand übersehen werden, der sich ein sachliches urteil über die einrichtung bilden will. Erschienen ist es bei Mr. Stead in London (W. C., Strand, Mowbray House) und kostet 1 shilling bei 76 s. in 4°. Schüler, die an

dem internationalen briefwechsel selbst teilgenommen haben, können es bei direktem bezug durch ihren lehrer für den preis von 25 pfg. erhalten. Man kann schon jetzt voraussehen, dass diese veröffentlichung der einrichtung des schülerbriefwechsels einen neuen impuls und einen noch festeren halt geben wird. Hoffentlich macht sich diese wirkung auch in England geltend, das dem schülerbriefwechsel gegenüber, wenigstens was die knabenschulen anlangt, bisher noch ziemlich zurückhaltend gewesen ist und sich von Nordamerika hat überflügeln lassen. Wenn dr. Alexander Tille, der ehemalige deutsche lektor an der universität Glasgow, kürzlich in der *Täglichen rundschau* die deutsche zentralstelle selbst verantwortlich machte für die geringe beteiligung Englands, weil sie rundschreiben dorthin versandt habe, die in 'schauderhaftem englisch' verfasst gewesen seien, so ist dies eine völlig erfundene, jeder begründung entbehrende behauptung, da die nach England versandten rundschreiben der deutschen zentralstelle ausnahmslos nur in deutscher sprache abgefasst gewesen sind. Die schwache beteiligung Englands, die sich vor allem in der deutsch-englischen abteilung zeigt, erklärt sich, von anderen ursachen abgesehen, namentlich aus den besonderen verhältnissen des dortigen unterrichts, der die neueren sprachen und vor allem die deutsche noch sehr stiefmütterlich behandelt. Das schliesst natürlich nicht aus, dass seit 1897 schon viele hundert englische schüler und schülerinnen in Leipzig angemeldet worden sind, nur bleiben eben die ziffern noch sehr zurück hinter denen Frankreichs und Deutschlands. Glücklicherweise ist seit 1898 Nordamerika lebhaft in die bewegung eingetreten und hat so eine willkommene ergänzung für das englische geboten. Nach den massenhaften anmeldungen zu urteilen, die aus Nordamerika in Leipzig einlaufen, ist dort das interesse für deutsche sprache überaus stark entwickelt, und namentlich ist die zahl der amerikaner und amerikanerinnen im alter von 18—24 jahren, die sich für den briefwechsel mit Deutschland einschreiben lassen, so gross, dass die deutschen anmeldungen zur deckung dieses angebots kaum ausreichen. Da es aber zweifellos auch in Deutschland zahlreiche junge leute gibt, die bei kenntnis der sachlage die gelegenheit gern benutzen würden, so sei hier besonders auf das starke amerikanische angebot hingewiesen. Auf schriftliche anfrage bei der deutschen zentralstelle in Leipzig-Gohlis und gegen einsendung des portos für rückantwort erfolgt unverzüglich auskunft."

Indem wir dieser mitteilung der verdienstlichen zentralstelle gerne raum geben, bedauern wir nur, dass es nicht möglich gewesen ist, die deutschen beiträge zu dem *Jahrbuch* vor dem druck einem des deutschen kundigen korrektor zu unterbreiten. So ist ein in der that „schauderhaftes" deutsch herausgekommen, das zwar erheiternd, aber doch unabsichtlich erheiternd wirkt. W. V.

NEUSPRACHLICHES AUS FRANKREICH.

Unter den personalnotizen der neusprachler an höheren schulen Frankreichs findet sich u. a.: „Herrn Meyer, professor der deutschen sprache am lycée zu Marseille, wird auf ein weiteres jahr urlaub gewährt; *er macht auf staatskosten eine reise um die welt.*"

*

*Prüfungs*fragen aus der *Agrégation d'anglais:*
*Quelle place occupe Ch. Brontë dans le roman anglais du XIX*e *siècle?* —
Shirley et Caroline dans le roman de Ch. Brontë.
En quoi consiste l'originalité de Kipling? —
Browning's blank verse in Part I of «Pippa passes». —
Private Ortheris's English.

*

Aus der prüfung für das *Certificat d'aptitude primaire (allemand)* einige *Questions pédagogiques:*

Quel rôle donnez-vous aux gestes dans une classe de langues vivantes? —

Quelle part faites-vous aux exercices oraux dans une classe des commençants et comment les pratiquez-vous? —

L'étude d'une langue étrangère peut-elle profiter à l'étude de la langue française?

Dans quelle mesure peut-on mener de front, dans une classe de langues vivantes, l'étude de la langue écrite et l'étude de la langue parlée?

Comment enseignez-vous la prononciation allemande?

Du parti à tirer de la lecture rhythmée et du chant dans l'enseignement des langues vivantes.

Les sujets de conversation sont fournis: 1° Par le séjour du candidat à l'étranger, les villes qu'il a visitées, les cours qu'il a suivis; 2° Par le pays natal du candidat, ses études, ses fonctions actuelles, la ville où il exerce. . . .

Fragen aus dem gleichen examen fürs englische:

Que pensez-vous des exercices avec mouvements dans une classe de langues vivantes? — Que pensez-vous des morceaux choisis dans l'enseignement d'une langue étrangère?

*

Unter *Composition française* beim *Certificat d'aptitude primaire (allemand)* stehen u. a.:

Qu'est-ce qu'on entend par MÉTHODE MATERNELLE? *Y a-t-il réellement une méthode maternelle? — à quel âge convient-il le mieux d'apprendre les langues étrangères? donner les raisons. — «Le mot n'est vivant que s'il se trouve dans une pensée; il n'a de valeur réelle que par l'idée complémentaire qu'expriment les mots voisins; sa valeur est toute négative quand il se trouve seul.» Développer et discuter cette assertion. — Dans quelle mesure peut-on, dans l'enseignement des langues vivantes, s'abstenir de l'usage du français?*

Unter den *Questions de pédagogie* stehen z. b.: *Par quels exercices commenceriez-vous l'allemand ou l'anglais avec des élèves ne connaissant que leur langue maternelle? — Trouvez-vous qu'il soit utile de faire apprendre par cœur des textes en langue étrangère? Commenceriez-vous par la prose ou par la poésie? — Rôle et avantage du thème dans l'enseignement des langues vivantes. — Faut-il enseigner les langues vivantes comme les langues mortes?*

Beim englischen stehen unter *Composition française*: *La méthode orale. Certains professeurs bannissent tout livre. Quel est l'avantage de cette méthode et quels en sont les inconvénients? — Valeur pédagogique de la version. — Apprécier cette pensée: il faut enseigner la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire.*

(Nach der *Revue de l'Enseignement les Langues Vivantes*, jan. 1901.)

F. D.

ENGLISCHE KURSE IN OXFORD.

Auch in diesem jahre findet ein *Vacation Course for Foreign Women Students* in Oxford statt. Er dauert vom 2. bis 29. juli und umfasst die fächer *English Literature, English Language* (auch prof. Joseph Wright gehört zu den dozenten), *English Letter Writing, English Pronunciation, English Institutions, History.* Im august folgt (vom 2. bis 27.) das *Summer Meeting for Extension Students;* fächer: *History, The History of Epic Literature in Europe, Modern Scientific Advance, Social Economics, The Great Oxford Collections, Fine Arts and Architecture*; auch *Special Classes* in geschichte, englischer sprache (Henry Sweet), fremden sprachen und geographie und manches andere ist vorgesehen. Näheres über den ersteren kursus durch Mrs. Burch, 20 Museum Road. Oxford; über den zweiten durch dr. Paul Schmid in Grimma, der programme zum preis von 1 m. versendet.

W. V.

FERIENKURSE IN GREIFSWALD, JENA UND MARBURG.

Die diesjährigen ferienkurse dauern in Greifswald (adr.: „Ferienkurse“) vom 15. juli bis 3. aug.; in Jena (adr.: frau dr. Schnetger) vom 5. bis 24. aug.; in Marburg (adr.: A. Cocker; vgl. den beiliegenden prospekt) vom 8. bis 27. juli und vom 5. bis 24. aug.

W. V.

QUOI STATT *CE QUI.*

Die bereits *N. Spr.* IX, s. 63 durch P. Schmid in Grimma gegebene erklärung der von H. Schmidt VIII, s. 628 missverstandenen stelle ist uns vor dem erscheinen des vorigen heftes auch von A. Lodeman in Ypsilanti, Mich., und A. Gebhardt in Erlangen mitgeteilt worden, was hiermit dankend bestätigt sei. An der richtigkeit ist ja kein zweifel.

D. red.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. JULI 1901. Heft 4.

STUDIEN ZU LONGFELLOWS *EVANGELINE.*

(Fortsetzung.)

III. Die quellen des gedichts.

Eine genauere untersuchung über diesen punkt ist bisher noch nicht angestellt worden, trotzdem das tagebuch Longfellows wertvolle fingerzeige gibt. In der *Introductory Note* der *Riverside Edition* sind zwar manche der von Longfellow benutzten schriften angeführt, ohne dass indes im einzelnen angegeben wird, was der dichter ihnen verdankt.[1]

Die eigentliche fabel der dichtung wurde Nathaniel Hawthorne von einem französischen akadier erzählt. Er berichtet darüber folgendes: *H. L. C.*[2] *heard from a French Canadian a story of a young couple in Acadie. On their marriage-day, all the men of the Province were summoned to assemble in the church to hear a proclamation. When assembled, they were all seized and shipped off to be distributed through New England, — among them the new bridegroom. His bride set off in search of him, — wandered about New England all her life time, and at last, when she was old, she found her bridegroom on his death-bed. The shock was so great that it killed her likewise.*[3]

Eines tages nun dinirte Hawthorne bei Longfellow und

---

[1] Am meisten hat noch M. T. Quinn gethan, um diesen punkt aufzuhellen, und zwar in seiner trefflichen ausgabe des gedichts (London, 1896).

[2] Es handelt sich um den Rev. H. L. Conolly.

[3] Vergl. *Passages from the American Note-Books of Nathaniel Hawthorne.* Boston, 1868, bd. I, p. 203.

brachte Conolly mit. Letzterer erzählte die oben mitgeteilte geschichte noch einmal. *Longfellow wondered that this legend did not strike the fancy of Hawthorne, and said to him: 'If you have really made up your mind not to use it for a story, will you give it to me for a poem?' To this Hawthorne assented, and moreover promised not to treat the subject in prose till Longfellow had seen what he could do with it in verse.*[1]

Über die art, wie sich Longfellow für die abfassung seines gedichtes vorbereitete, hat er uns, wie gesagt, in seinem tagebuch einen ziemlich genauen bericht hinterlassen. Merkwürdig genug aber hat er gerade das buch, welches ihn über die wichtigsten punkte seines werkes, die expatriirung der akadier, ihre sitten und ihre wohnplätze informirte, zu erwähnen unterlassen. Es ist das zweibändige werk von Thomas C. Haliburton, *An Historical and Statistical Account of Nova Scotia.*

Die ausführlichen und anschaulichen schilderungen, welche Haliburton von der den busen von Minas umgebenden landschaft entwirft, machen es erklärlich, dass der dichter, der Nova Scotia niemals mit eigenen augen gesehen hat, die szenerie so deutlich und lebenswahr vor unser auge stellt. Um zu ermessen, was Longfellow seiner quelle verdankt, vergleiche man das bild, das er von Grand Pré entwirft, mit Haliburton II, p. 115—119, seine ausführungen über den glücklichen und zufriedenen zustand der akadier mit Haliburton I, p. 170—172. Auch die andeutungen Longfellows über das alter und den kinderreichtum der akadier, die wunderschönen herbste und die fürsorge der gemeinschaft für ein neuvermähltes paar stützen sich auf Haliburton. Vergl. II, p. 278, 351; I, p. 172 ff. Der anschluss des dichters an seine quelle geht sogar bis zu gelegentlichen wörtlichen übereinstimmungen.

Der bericht Haliburtons über die expatriirung und die damit verbundenen umstände ist ziemlich eingehend. Jedenfalls gibt er im wesentlichen alles, was in Longfellows gedicht darüber enthalten ist; namentlich das, was uns erzählt wird

---

[1] James Thomas Fields, *Yesterdays with Authors.* London, 1872. P. 64 f.

über die mit der einschiffung der unglücklichen verbundene unordnung und verwirrung, die niederbrennung ihrer häuser, das seiner ernährer beraubte vieh, verrät uns, dass Haliburton benutzt ist. Man lese die entsprechenden stellen in band I, p. 175—198, und II, p. 121.

In der *Introductory Note* der *Riverside Edition* finden wir auf p. 13 die folgende bemerkung: *He (i. e. Longfellow) may have examined Winslow's narrative of the expedition under his command, in the cabinet of the Massachusetts Historical Society, not then printed, but since that time made easily accessible.* Die hier berührte möglichkeit ist natürlich nicht ausgeschlossen. Durch ein inneres zeugnis lässt sie sich indessen nicht belegen.

Der 2. teil des gedichts führt uns das Mississippiufer hinab in die fruchtbaren gefilde Louisianas. Als Longfellow sich anschickte, sich für die schilderung dieser gegenden vorzubereiten, kam ihm der zufall in ausserordentlicher weise entgegen. In seinem tagebuch finden wir unter dem 17. dezember 1846 folgenden eintrag: *I see a diorama of the Mississippi advertised. This comes very* A PROPOS. *The river comes to me instead of my going to the river; and as it is to flow through the pages of the poem, I look upon this as a special benediction.* Wie lebhaft dieses diorama des dichters fantasie anregte, ergibt sich aus dem eintrag des 19. dezember: *Went to see Banvard's moving diorama of the Mississippi. One seems to be sailing down the great stream, and sees the boats and the sand-banks crested with cottonwood, and the bayous by moonlight. Three miles of canvas, and a great deal of merit.*

Die anschauungen, welche ihm auf die geschilderte weise zukamen, suchte Longfellow durch das studium von Darbys *Geographical Description of Louisiana* zu ergänzen und zu vervollständigen. Hier konnte er sich über den weg näher unterrichten, den seine reisenden einzuschlagen hatten, um an den ort ihrer bestimmung zu gelangen. In der that finden wir in Darby über diesen weg ganz bestimmte angaben. Wir lesen dort p. 50: *The bayou Plaquemine leaves the Mississippi river twenty-two miles below Baton Rouge, flows to the west fifteen miles, and falls into the Atchafalaya ... The channel of this bayou is, when the waters of the Mississippi river are high, the communi-*

cating route between the inhabitants of Opelousas, and the upper part of Attacapas, and the Mississippi river. Sogar die länge dieser route hat Darby nicht vergessen anzugeben: *It is only seven miles in a direct line, from where the Plaquemine leaves the Mississippi, to its discharge into Atchafalaya* (p. 61). *From the efflux of the Atchafalaya to Opelousas is thirty-six miles in a direct line, and the windings necessary for a road, would not exceed fifty miles . . . The present circuitous route by water down the Mississippi and Plaquemines, and up the Atchafalaya and Courtableau to Opelousas, is from one point to the other upwards of two hundred miles* (p. 127).

Diese zahlenmässigen angaben kommen allerdings für unseren dichter weniger in betracht; ebensowenig konnte ihn interessiren, was in Darby über die ausdehnung, begrenzung und andere topographische verhältnisse der einzelnen stationen dieser route, über die vielen bayous (p. 50ff.), die seen des Atchafalaya (p. 127ff.) und die einzelnen prärien von Opelousas (p. 104ff.) gesagt wird. Dagegen konnte er in ausgedehntem masse die sehr genauen berichte seiner quelle über das pflanzen- und tierleben in jenen distrikten für seine darstellung verwerten. Auch für seine mehr auf die stimmung berechneten meisterhaften schilderungen empfing unser dichter aus Darby manche wertvolle anregung. Man vergleiche nur die folgenden in parallele gesetzten stellen:

p. 136.	v. 772.
To have an idea of the dead silence, the awful lonesomeness, and dreary aspect of this region, it is necessary to visit the spot. Animated nature is banished; scarce a bird flits along to enliven the scenery. Natural beauty is not wanting, the varied windings, and intricate bendings of the lakes, relieve the sameness, whilst the rich green of the luxuriant growth of forest trees,	*Deathlike the silence seemed, and unbroken, save by the herons* *Home to their roosts in the cedar-trees returning at sunset,* *Or by the owl, as he greeted the moon with demoniac laughter.*

the long line of woods melting into the distant sky, the multifarious tints of the willow, cotton, and other fluviatic trees, rendered venerable by the long train of waving moss, amuse the fancy. The imagination fleets back towards the birth of nature, when a new creation started from the deep, with all the freshness of mundane youth.	v. 770. . . . . . *and trailing mosses in mid-air* *Waved like banners that hang on the walls of ancient cathedrals.* v. 160. *Filled was the air with a dreamy and magical light; and the landscape* *Lay as if new-created in all the freshness of childhood.*
p. 133. *The smooth surface of that part of the river, ... many species of papilionaceous flowers, and the recent growth of willow and cotton trees, relieve the sameness of the picture; even the alligators, otherwise the most loathsome and disgusting of animated beings, serve to increase the impressive solemnity of the scene.*	v. 808. *While through the night were heard the mysterious sounds of the desert,* *Far off, — indistinct, — as of wave or wind in the forest,* *Mixed with the whoop of the crane and the roar of the grim alligator.*

Darbys beschreibungen liessen den dichter natürlich im stich, als er Evangeline auf der suche nach ihrem geliebten in die von den Ozark Mountains begrenzten gefilde des grossen westens ziehen liess. Hier fand er in den schriften des von ihm hochgeschätzten und eifrig studirten Schoolcraft reiches material zur lokalfarbe. In erster linie kommt hier in betracht das ungefähr zwei jahre vor dem erscheinen von *Evangeline* publizirte werk *Oneóta or Characteristics of the Red Race of America.* Dort findet sich auf den seiten 82 f. und 254 ff. ein interessanter artikel über *Corn-planting and its incidents*, aus dem Longfellow in vers 1212 ff. einige züge anführt. Auf den

seiten 109—118, 173—178, 200—206 lesen wir einen andern aufsatz: *Scenes and Adventures in the Ozark Mountains A. D 1818 and 1819. From the original notes and journal.* Hier fand Longfellow ausgiebiges material für seine mit vers 1078 beginnende schilderung der einsam grossartigen landschaft des westens. Die reisenden übernachten wie die helden unseres gedichtes in *a deserted Indian lodge* (p. 112) und sitzen wie sie beim lagerfeuer in der schweigenden wildnis, ihr mahl bereitend und die abenteuer des tages beredend (p. 117). Die steilabfallenden und romantischen flussthäler werden auch hier beschrieben (p. 173—174 und 205). Ebenso werden die meisten der vom dichter genannten jagdtiere erwähnt: rotwild, elch, wölfe, büffel und bären. Und von dem überwältigenden anblick der prairie wird uns eine schilderung gegeben, die an eindrucksvoller kraft mit derjenigen des dichters wetteifert (p. 177).

Es ist kein zweifel, dass Longfellow auch aus den andern werken Schoolcrafts manches geschöpft hat. Die in vers 1139 erwähnte erzählung von Mowis sowie das vers 1145 ff. angedeutete märchen von Lilinau sind ihm sicher durch vermittelung des berühmten amerikanischen ethnographen zugeflossen. Die legende von Mowis findet sich auch in *Oneóta*, p. 381—384. Das märchen von Lilinau teilt Schoolcraft in *Algic Researches*, II, p. 77—84, mit. Vielleicht ist auch eine der in Schoolcrafts werken häufig beschriebenen bootfahrten den Mississippi hinunter für Longfellow vorbildlich gewesen, wenn er Evangeline und ihre gefährten die fahrt nach Louisiana im offenen boot unternehmen lässt. Der einfluss Schoolcrafts auf unsern dichter musste um so bedeutender sein, je stimmungsvoller des ersteren schilderungen gehalten sind.[1] Neben Schoolcraft konnte Longfellow auch in Geo. Catlins werk über die indianer Nordamerikas (1841) reiche ausbeute für seine schilderungen des grossen westens finden.

Was Longfellow bewog, die szene des wiederfindens beider liebenden in das *Pennsylvania Hospital* zu verlegen, darüber hat er selbst einem journalisten aus Philadelphia aufschluss ge-

[1] Auch *The Song of Hiawatha* legt für den grossen einfluss Schoolcrafts zeugnis ab. Vgl. die dissertation von Broili (Würzburg, 1900)

geben: *I was passing down Spruce Street one day toward my hotel, after a walk, when my attention was attracted to a large building with beautiful trees about it, inside of a high enclosure. I walked along until I came to the great gate, and then stepped inside, and looked carefully over the place. The charming picture of lawn, flower-beds and shade which it presented made an impression which has never left me, and when I came to write Evangeline I placed the final scene, the meeting between Evangeline and Gabriel, and the death, at the poor-house, and the burial in an old Catholic grave-yard not far away, which I found by chance in another of my walks.*[1]

Um sich über die historischen verhältnisse des Quäkerlandes zu informiren, griff Longfellow zu Watsons *Annals of Philadelphia* und den *Historical Collections of Pennsylvania.* Beide bücher gingen ihm, laut tagebucheintragung vom 7. januar 1847, ebenso wie Darbys bereits früher genannte *Geographical Description of Louisiana* durch vermittlung der universitätsbibliothek zu. In Watsons *Annals* fand nun Longfellow zunächst einige historische mitteilungen über das oben beschriebene Almshouse. Vgl. p. 400. Dann aber enthält jene schrift einen bericht über die in der dichtung erwähnte pestilenz: das gelbe fieber, welches im jahre 1793 Pennsylvania heimsuchte. Vgl. p. 617. Am schlusse jenes berichtes verweist Watson auf eine andere arbeit über jenes traurige ereignis in den *M. S. Annals in the Historical Society of Pennsylvania.* Hinsichtlich der von Longfellow erwähnten sonderbaren zeichen, welche der pestilenz vorhergingen, verweist die *R. E.* IV, 351 auf folgende stelle:

Among the country people, large quantities of wild pigeons in the spring are regarded as certain indications of an unhealthy summer. Whether or not this prognostic has ever been verified before, I cannot tell. But it is very certain, that during the last spring, the numbers of those birds brought to our markets, were immense. Never, perhaps, were there so many before. Vgl. M. Carey, *A short account of the malignant fever, lately prevalent in Philadelphia.* (3. aufl. Phil. 1793. p. 87.) Indessen er-

---

[1] *Riverside Edition,* p. 14.

scheint es mir zweifelhaft, dass Longfellow gerade diese stelle vor augen gehabt. Er hat vielmehr seine information wieder aus: John F. Watson, *Annals of Philadelphia* (Phil. u. New-York, 1830); dort lesen wir auf p. 639: *The present aged Thomas Bradford, Esq. told me of hearing his ancestors say they once saw a flock (i. e. of wild pigeons) fly over the city which obscured the sun for two or three hours .... Thomas Makin's poetic description of Pennsylvania in 1729, in Latin verse, says:*

"Here in the fall, large flocks of pigeons fly
So numerous, that they darken all the sky."

In 1782, Hector St. John, of Carlisle, describing the country scenes he had before witnessed there, says, twice a year they ensnared numerous wild pigeons. They were so numerous in their flight as to obscure the sun .....

In 1793, just before the time of the yellow fever, like flocks flew daily over Philadelphia, and were shot from numerous high houses. The markets were crammed with them. They generally had nothing in their craws besides a single acorn. The superstitious soon found out they presaged some evil: and sure enough sickness and death came!

Damit dürfte die liste derjenigen bücher, die unserem dichter das rohmaterial für die verschiedenen teile seines werkes geliefert haben, erschöpft sein. Aber hin und wieder sind auch noch spuren anderer litterarischer einflüsse zu entdecken. Was der dichter v. 137—139 von dem stein im neste der schwalbe und v. 280—286 von anderen dingen aus dem gebiete der Folk-lore berichtet, geht auf folgende quelle zurück: Thomas Wright, *Essays on Subjects connected with the Literature, Popular Superstitions and History of England in the Middle Ages;* London, 1846.

Die stellen, die für unsere dichtung in betracht kommen, lasse ich hier folgen:

p. 127. *The Létiche is a white animal that appears by night, quite harmless, and supposed to be the spirit of an infant that has died before baptism . . . The Goubelin, or Gobelin, is our well-known domestic spirit; he takes up his residence at a farm-house, where he leads out the horses to drink, and feeds*

them, generally taking one or two under his more especial protection. He awakens the idle servants, and amuses himself with overthrowing and displacing the furniture, accompanying his pranks with loud and continued bursts of laughter. The goubelin is almost always invisible, except when he chooses to play his pranks in the shape of a horse, when he places himself by the side of a road ready saddled and bridled. But woe to the person that may chance to mount him! — he gallops away, prances about, plays all kinds of tricks, and generally finishes by leaving his rider in a bog or a horse-pond. The goubelin, in this character, answers to a being of our popular creed which in the north of England is called a Brag. Ritson tells a story of one of these beings, who placed himself by the highway in the form of a pony — a person mounted on his back, was carried away at full speed, and at last thrown into a pond, his bearer disappearing with a peal of laughter. p. 128. *The Loup-garou, the werwolf of the older English, is a well-known creation of superstition — a man changed into a wolf. The people of Bayeux believe the transformation to last for three or seven years. The loup-garou appears generally in the night; and the only possible way by which the person so transformed may be delivered, is by wounding the animal with a key, so as to cause an effusion of blood . . . . . On Christmas night animals talk . . . . . To find a horse-shoe is very lucky. The fever may be cured by carrying nine days on the breast a living spider shut up in a nut-shell. If the eyes of one of the young of a swallow be put out, the mother bird will bring from the sea-shore a little stone which will immediately restore its sight: fortunate is the person who finds this little stone in the nest, for it is a miraculous remedy . . . . .* p. 129. *A sprig of trefoil, which has by chance four leaves instead of three, possesses the power of rendering a person invisible. So, in the north of England, the possession of a sprig of four-leaved clover is believed to give the power of seeing fairies and spirits and of detecting witchcraft.*

Vielleicht hat Longfellow auch den von Wright ausgeschriebenen Pluquet, *Contes populaires* gekannt.

Die von dem notar in v. 306 ff. zum besten gegebene geschichte ist eine alte florentinische erzählung, die Rossini in seiner oper *La Gazza Ladra* behandelt hat.

Die in v. 413 genannten lieder *Tous les Bourgeois de Chartres* und *Le Carillon de Dunkerque*, sowie das in v. 547 genannte *Sacred heart of the Saviour* fand der autor in einem französischen buche. Ein tagebucheintrag vom 29. april 1846 gibt uns darüber aufschluss: *Looked over the* Recueil de Cantiques a l'usage des Missions, *etc. Quebec, 1833. A curious book, in which the most ardent spiritual canticles are sung to common airs and dancing tunes. For instance,* — La Mort du Juste: sur l'air, 'On dit que vos parents sont autant de centaures.' Pieux sentiments envers Jésus Christ: sur l'air 'Des Folies d'Espagne.' *Other airs are* Le Carillon de Dunkerque; Charmante Gabrielle; Tous les Bourgeois de Chartres.

Longfellow lässt Evangeline auf ihren wanderungen durch den westen auf einer katholischen missionsstation unterkunft finden. Hierfür ist vielleicht eine arbeit verantwortlich zu machen, die im mai 1844 in *The Democratic Review* (New-York) erschien: W. B. O. Peabody, *The Early Jesuit Missionaries of the North Western Territory.* Der stimmungsvolle ausgang dieser arbeit erinnert wenigstens auffällig an die elegischen verse im eingang der dichtung (7—15): *Where are the hearts that beneath it* etc.

(Fortsetzung folgt.)

München. E. Sieper.

SCHILLER UND VICTOR HUGO.

Welch verschiedenartige empfindungen erwecken die namen Schiller und Victor Hugo in einem deutschen leser! Unser volkstümlichster dichter, der in allen gauen unseres vaterlandes, ohne unterschied der konfession, des alters und des geschlechtes in gleicher weise geliebt und verehrt wird, wird neben einen fremden gestellt, für den man in Deutschland im allgemeinen nur ein achselzucken hat. Wer kennt Victor Hugo! Die wenigen, die ihn lesen, bezeichnen ihn als phrasenhelden und behaupten, er besässe nicht einen funken wahrer poesie. Auf deutschen bühnen, die doch im allgemeinen die erzeugnisse französischer dichtkunst so gastlich aufnehmen, werden Hugos dramen niemals gegeben. Nach meiner auffassung ist das urteil, das über diesen französischen dichter in Deutschland fast allgemein verbreitet ist, zu streng und einseitig, ja geradezu falsch. Seinen roman *Les Misérables* sollte jeder gebildete lesen, auch *Notre-Dame de Paris* und sogar *Les Travailleurs de la mer* enthalten neben manchem wertlosen auch einige vorzügliche stellen. Namentlich aber finden sich unter den lyrischen und dramatischen arbeiten Hugos einige, die nie veralten, die ewig jung bleiben, weil sie durchweht sind vom hauche echter poesie, erfüllt vom geist wahrer schönheit.

In diesem aufsatz will ich ausschliesslich die dramen Hugos berücksichtigen. Ich werde versuchen nachzuweisen, dass einige derselben eine gewisse verwandtschaft mit den werken Schillers haben, namentlich mit denen der ersten periode.

Die dramatische produktion Frankreichs verdankt Victor Hugo zweifellos viel anregung und förderung. Ihm ist es zuzuschreiben, dass das *Théâtre-Français* endlich mit dem gesetze brach, ausschliesslich solche dramen aufzuführen, welche die vorschriften der drei einheiten beobachteten. Als *Hernani* im jahre 1830 in der *Comédie Française* gegeben wurde, kam es nicht nur zu einer erbitterten litterarischen fehde, sondern auch zu handgreiflichkeiten, ja zu duellen.

Erst nach einem heftigen kampfe errang die romantische schule und ihr haupt, der damals erst achtundzwanzigjährige Hugo, einen sieg. Jetzt freilich gehört *Hernani* zum eisernen bestand des französischen theaters, und als 1880 fünfzig jahre verstrichen waren, seitdem dieses werk zuerst das lampenlicht erblickt hatte, da feierte François Coppée diesen tag in schwungvollen versen:

O public assemblé, dont tout à l'heure encore
Le poète emportait les esprits dans son vol,
Désormais tu confonds Chimène et doña Sol,
Et tu sais bien, alors qu'un chef d'œuvre se trouve,
Que Molière sourit et que Corneille approuve.[1]

Sehr zu bedauern ist es, dass dieses werk, so reich an wahrer, echter poesie, mit seiner interessanten, rasch fortschreitenden handlung in Deutschland so gut wie ganz unbekannt ist. Es wäre eine würdige aufgabe für das talent Fuldas, diese tragödie in deutsche verse zu übertragen. Nach meiner auffassung eignet sich *Hernani* auch sehr gut zur schullektüre. Der held und seine geliebte, Doña Sol, wird die sympathie jedes primaners erregen, den deutschen kaiser Karl V. lernt man in diesem stück bewundern. Ruy Gomez de Silva freilich, die vierte hauptperson des stückes, erscheint einem deutschen leser, trotz einiger edler züge, lächerlich und verächtlich, während der dichter in ihm eine tragische, eine würdige persönlichkeit schaffen wollte. Auch insofern eignet sich das drama gut zur schullektüre, weil in demselben nichts anstössiges vorkommt.

---

[1] Coppée: *La bataille d'Hernani.*

Gerade *Hernani* hat eine unverkennbare ähnlichkeit mit einem werke Schillers, und zwar mit den *Räubern*. Die *Räuber* und *Hernani* sind romantische dramen, in denen nur ausserordentliche menschen, nur ausserordentliche verhältnisse geschildert werden. Die personen sind „Schiller" resp. „Victor Hugo"; es sind masken, durch die der dichter selbst spricht, seine eigenen ansichten zur geltung bringt.

In beiden dramen ist der held ein mann, der mit der bürgerlichen gesellschaft gebrochen hat, ausserhalb derselben steht, als verbrecher verfolgt wird, und doch an edelmut viele derer übertrifft, die ihn verfolgen und verabscheuen. Hier wie dort wird das düstere bild des helden verklärt und erhellt durch die liebe zu einer idealen frauengestalt. Amalia wie Doña Sol erwidern diese liebe. Beide werden von einem ungeliebten mit anträgen belästigt, beide weisen die zudringlichen in die schranken. Als Franz Amalie umarmen will, reisst sie ihm den degen von der seite und treibt ihn von dannen (akt III, szene 1). Als in *Hernani* Karl, hingerissen von sinnlicher glut, zur gewalt schreiten will, entreisst ihm Doña Sol den dolch, der in seinem gürtel steckt. Weder Karl Moor noch Hernani ist ein egoist. Beide sind zu edle naturen, um nicht das unwürdige ihres räuberlebens zu empfinden. Sie suchen daher, soweit dies in ihren kräften steht, reine und unbefleckte personen zu hindern, ihnen in das verhängnis, in das unglück, in die rechtlosigkeit zu folgen.

Als Kosinsky in die bande Karls eintreten will, warnt ihn der führer mit beweglichen worten: „Besinne dich recht, mein sohn! Denk, ich rate dir als ein vater — lern' erst die tiefe des abgrunds kennen, eh' du hineinspringst!" (akt III, sz. 2). Als Doña Sol sich bereit erklärt, dem geliebten zu folgen, da ruft er fast entsetzt aus:

. . . . parmi mes rudes compagnons!
Car vous ne savez pas, moi, je suis un bandit.

In wunderbar schönen versen entwirft er nun ein bild des abenteurerlebens, das er führt, des schrecklichen loses, das der geliebten bevorsteht, wenn sie ihm folgt. Ganz ähnlich sagt Karl an der zitirten stelle: „Du trittst gleichsam aus dem kreise der menschheit —."

Auch an andere Schillersche dramen findet sich bisweilen in *Hernani* ein anklang. Die worte, mit denen der held Doña Sol begrüsst, in denen er ihr für ihre liebe dankt:

Ange! une heure avec vous! une heure en vérité
A qui voudrait la vie et puis l'éternité

erinnern an Schillers: „Ein augenblick gelebt im paradiese, wird nicht zu teuer mit dem tod gebüsst" (*Don Karlos*, akt 1, szene 5).

Als in *Hernani* Karl um Doña Sol wirbt, ihr gold und schätze, städte und provinzen verspricht, als er darauf hinweist, dass der geliebte ein bandit, entgegnet Doña Sol furchtlos:

Que mon bandit vaut mieux cent fois! Roi, je proclame
Que, si l'homme naissait où le place son âme,
Si Dieu faisait le rang à la hauteur du cœur,
Certe, il serait roi, prince, et vous le voleur.

Diese worte, so kraftvoll und furchtlos einem gekrönten haupt ins gesicht geschleudert, erinnern mich unwillkürlich an die worte der Maria:

„Regirte recht, so läget ihr vor mir
Im staube jetzt; denn ich bin euer könig,"

(*Maria Stuart*, akt 3, szene 4), obgleich ja die situation in beiden fällen eine durchaus verschiedene ist.

Doña Sol will dem geliebten folgen hinaus in die wälder, in die gefahren, in sein abenteuerleben. Hernani warnt sie noch einmal, doch sein widerstand wird schwächer, er sinkt der braut in die arme und schildert in trunkenen worten seine seligkeit:

Soyons heureux! buvons, car la coupe est remplie,
Car cette heure est à nous, et le reste est folie.

Diese worte erinnern an Mortimers glühendes liebeswerben (*Maria Stuart*, akt 3, sz. 6):

„Der ist ein rasender, der nicht das glück
Festhält in unauflöslicher umarmung,
Wenn es ein gott in seine hand gegeben"

oder

„Ist leben doch des lebens höchstes gut!
Ein rasender, der es umsonst verschleudert!
Erst will ich ruhn an seiner wärmsten brust.“

Ein charakteristischer unterschied der beiden edlen räuber ist folgender: Karl Moor will ein wenig vorsehung spielen, er hat also ein allgemeines interesse im auge, Hernani hat nur ein persönliches, den tod seines vaters zu rächen.

Wie Schiller, so hasste auch Victor Hugo die tyrannei glühend. Es ist bekannt, wie rücksichtslos er Napoleon III., in dem er nur einen widerrechtlichen usurpator, einen unterdrücker der freiheit sah, bekämpft hat. Diesen angriffen verdankte es Victor Hugo, dass er fast neunzehn jahre fern von dem geliebten Paris auf den normannischen inseln zubringen musste. — Seinem erstlingswerk *Die räuber* setzte Schiller als motto die worte voran *in tyrannos.* Ist nicht seine letzte vollendete arbeit *Wilhelm Tell* geradezu ein hymnus auf die freiheit!

Beide dichter haben in je einem werk ihrem hass gegen despotismus und tyrannei besonders deutlich ausdruck verliehen, Schiller in *Kabale und liebe,* Victor Hugo in *Le roi s'amuse.* Der deutsche dichter geisselt namentlich die hartherzigkeit des fürsten, der seine unterthanen verkauft, um seinem vergnügen zu frönen, der französische dichter geisselt besonders die zügellose sinnenlust, die vor keiner schranke halt macht, die grauen haare des vaters ebensowenig ehrt, wie die keusche unschuld der halb erblühten mädchenknospe.

Dem inhalt nach steht *Le roi s'amuse* nicht auf derselben höhe wie *Hernani,* wohl aber, was die diktion anbetrifft. Viele stellen sind von wunderbarer schönheit, so beispielsweise die liebesszene zwischen dem könige und Blanche. Auch diese erinnert an eine stelle in *Maria Stuart,* und zwar an den monolog Mortimers (akt 2, szene 6). Noch ein anderes stück von Victor Hugo könnte man mit *Kabale und liebe* vergleichen, nämlich *Ruy Blas.* Hier wie dort wird uns ein entarteter adel vorgeführt, der nur an sich und seinen vorteil denkt, das volk schamlos unterdrückt, den alleinigen einfluss besitzt, ohne durch irgend welche hervorragende eigenschaften diese

stellung zu verdienen. Der präsident von Walther und Don Sallusto ähneln sich in ihrer verschlagenheit, in ihrer rücksichtslosen energie, die vor dem grössten verbrechen nicht zurückschreckt. Um Luise moralisch zu vernichten, will der präsident Walther sie und ihre mutter, ohne einen schein des rechtes, an den pranger stellen lassen. Don Sallusto will den Ruy Blas die rolle seines vetters Don César de Bazan spielen lassen, daher gibt er den polizisten den auftrag, den letzteren gefangen zu nehmen und an afrikanische korsaren zu verkaufen.

Nach *Hernani* erfreut sich *Ruy Blas* unter allen stücken Victor Hugos der grössten beliebtheit in Frankreich. In Deutschland ist es, soviel ich weiss, niemals gegeben, es würde auch beim deutschen publikum sicherlich nur wenig anklang finden. Nur der zweite akt ist durchleuchtet von poesie; in den übrigen finden sich einzelne schönheiten, doch die phrase überwiegt. Interessant sind die beiden ersten szenen des dritten aktes, in denen das schamlose treiben des spanischen adels gegeisselt wird und der emporkömmling Ruy Blas jenen entarteten ihre schuld vorhält. Der hauptfehler des stückes liegt an dem mangel an klarheit: es gehen zu vielerlei, zu seltsame und ausserordentliche dinge in wenigen tagen vor sich. Der titelheld ist durchaus kein held, sondern eine puppe, die sich schieben lässt. Er geht unter, weil er im entscheidenden augenblick eine unverzeihliche schwäche zeigt.

Victor Hugo wollte in diesem drama nicht nur die lebens- und liebesgeschichte des Ruy Blas schildern, sondern zugleich eine philosophische idee zum ausdruck bringen. Ruy Blas ist, so sagt der dichter in der einleitung, das volk, das sich von den ketten befreien will, die es fesseln, das emporstrebt und das joch abschütteln will, das auf ihm lastet. Indessen, dieser gedanke tritt völlig in den hintergrund. Nur die liebe des Ruy Blas zur königin erweckt unser interesse. Die königin von Spanien mahnt uns unwillkürlich an eine frauengestalt Schillers, an die königin Elisabeth von Spanien in Schillers *Don Karlos.* Und in der that! Die ähnlichkeit beider frauen kann einem aufmerksamen leser nicht entgehen. Keine andere der Hugoschen figuren ist einer Schillerschen so nahe verwandt, wie es diese beiden königinnen sind, selbst nicht

Hernani und Karl Moor. Beide vertrauern jugend und schönheit an der seite eines gemahls, dem das gefühl der liebe völlig fremd ist. Beide sind an ein freieres leben gewöhnt, auf beiden lastet die spanische etikette wie ein dumpfer druck. Infolgedessen sehnen sich beide nach der heimat.

„Hier find ich meine kinderspiele wieder,
Und meines Frankreichs lüfte wehen hier,“

sagt Elisabeth (*Don Karlos*, akt 1, szene 3).

Que ne suis-je encor, moi qui crains tous ces grands,
Dans ma bonne Allemagne, avec mes bons parents,

sagt Marie (*Ruy Blas*, akt 2, szene 1).

Beide königinnen werden in ihren heiligsten und reinsten gefühlen gekränkt. Als Elisabeth den befehl erteilt, ihr die infantin zu bringen, erhält sie von der hofdame die antwort:

„Es ist
Noch nicht die stunde, Ihre Majestät,“

(akt 1, sz. 3). Als Marie einen lang ersehnten brief von ihrem gatten empfängt, enthält derselbe nur die worte: *Madame, il fait grand vent et j'ai tué six loups. Signé Carlos.* (Akt II, szene 2).

Beiden königinnen steht eine hofdame zur seite, die man, sozusagen, als verkörperung der ödesten und steifsten etikette ansehen kann. Die herzogin von Olivarez ist eine nahe verwandte der herzogin von Albuquerque. Man vergleiche folgende reden:

„Ich bin
Der meinung, Ihre Majestät, dass es
So sitte war, den einen monat hier,
Den andern in dem Pardo auszuhalten,
Den winter in der residenz, so lange
Es könige in Spanien gegeben.“

(*Don Karlos*, akt 1, sz. 3). Und

Sans doute
Que faut-il donc de plus? Notre roi chasse, en route
Il écrit ce qu'il tue avec le temps qu'il fait;
C'est fort bien.

Es ist dieselbe luft der eiseskälte und beschränktheit, die uns aus den reden der beiden hofdamen entgegenweht.

Beide königinnen, Elisabeth wie Marie, erwidern tief im herzen die liebe eines edlen jünglings; bei beiden frauen tritt das moment der sinnlichkeit vollständig in den hintergrund.

Indessen, trotz der vielen ähnlichkeiten, besteht doch ein wesentlicher unterschied zwischen Elisabeth und Marie. Die erstere ist eine fürstin vom scheitel zur sohle. Sie kann nicht nur dulden, sondern auch handeln. Sie übt ein moralisches übergewicht über ihre umgebung aus. Wie echt königlich sind folgende worte:

„Elisabeth
War Ihre erste liebe. Ihre zweite
Sei Spanien."

(Akt 1, szene 5.) Nicht minder königlich sind ihre worte im letzten auftritt:

„Das war die grosse meinung seines todes!
Mich wählte er zu seines letzten willens
Vollstreckerin. Ich mahne Sie. Ich werde
Auf die erfüllung dieses eides halten."

Die königin Marie dagegen hat nichts als thränen und passive bewunderung; sie ist ein liebendes weib, eine unglückliche, die mitleid und sympathie verdient, aber sie ist keine fürstin.

Wie schön ist der gegensatz zwischen der königin und der prinzessin Eboli. Dort das edle weib, das über jede versuchung erhaben ist, hier das schöne mädchen, zweifelsohne reich ausgestattet, empfänglich für alles gute und schöne, aber unfähig, das heisse blut zu meistern. In vielen Schillerschen stücken finden wir entsprechende gegensätze. Man denke an Leonore und Julie, an Thekla und gräfin Tertzky, an Marie und Elisabeth, an Johanna und Agnes Sorel. Victor Hugo hat so interessante gegensätze nicht zu schaffen vermocht. Bei ihm konzentrirt sich die aufmerksamkeit des lesers und zuschauers immer nur auf eine frauengestalt. Die königin Marie gehört nicht gerade zu den gelungensten. Sie erweckt nicht in dem masse unsere liebe und bewunderung wie Doña

Sol, jenes edle mädchen, das die schätze eines fürsten ausschlägt und dem geliebten in die wälder und in die wildnis folgen will, sie ist nicht so rührend, so anmutig-poetisch, wie die Blanche in *Le roi s'amuse*, die einer Thekla, einem Gretchen, einer Ophelia nicht weit nachsteht, ja selbst jene gefallene Marion Delorme, die heldin des gleichnamigen stückes, flösst mehr interesse ein.

Schiller und Victor Hugo sind beide begeisterte freunde des volkes, feurige anwälte der freiheit und gerechtigkeit. Aber ihre stücke spielen meistens an höfen, fürsten und edelleute sind ihre helden, in prunkenden seiden- und sammetgewändern schreiten ihre frauengestalten einher. Beide dichter verstehen es, durch einige scheinbar unbedeutende, zufällige bemerkungen denken und empfinden der zeit, in die sie uns versetzen, vorzuführen. Wie meisterhaft zeichnet Schiller in *Don Karlos*, akt 1, sz. 3, die gefühle des spanischen adels den ketzern gegenüber. Trefflich charakterisirt Hugo in *Marion Delorme* die selbstüberhebung des adels dem bürgertum gegenüber.

Brichanteau: *Sais-tu son nom?*
Saverny: *Didier.*
Rochebaron: *Ce n'est pas un nom d'homme,*
C'est un nom de bourgeois.

Bei beiden dichtern spielt der humor eine verhältnismässig kleine rolle; beide haben nur eine grosse humoristische rolle geschrieben, Schiller den Muley Hassan, Hugo den Don César de Bazan.

Beide dichter haben ausserordentlich nah verwandte anschauungen über die sittliche und intellektuelle wirkung der schaubühne. Schiller hat dieselben niedergelegt in dem aufsatz *Die schaubühne als eine moralische anstalt betrachtet*, Hugo spricht seine ansichten im vorwort zu *Lucrèce Borgia* aus.

Man vergleiche folgende stellen:

Schiller.	Hugo.
Menschlichkeit und duldung fangen an, der herrschende geist unserer zeit zu werden;	*Le théâtre, on ne saurait trop le répéter, a de nos jours une importance immense, et qui*

ihre strahlen sind bis in die gerichtssäle und noch weiter — in das herz unserer fürsten gedrungen. Wieviel anteil an diesem göttlichen werk gehört unseren bühnen?

tend à s'accroître avec la civilisation même. Le théâtre est une tribune, le théâtre est une chaire.

Die schaubühne ist der gemeinschaftliche kanal, in welchen von dem denkenden besseren teil des volkes das licht der weisheit herunter strömt und von da aus in milderen strahlen durch den ganzen staat sich verbreitet. Richtigere begriffe, geläuterte grundsätze fliessen von hier durch alle adern des volkes.

Le poëte aussi a charge d'âmes. Il ne faut pas que la multitude sorte du théâtre sans emporter avec elle quelque moralité profonde et austère. Aussi espère-t-il bien, Dieu aidant, ne développer jamais sur la scène que des choses pleines de leçons et de conseils.

Unmöglich kann ich hier den grossen einfluss übergehen, den eine gute stehende bühne auf den geist der nation haben würde. Nationalgeist eines volkes nenne ich . . .

Il sait que le drame, sans sortir des limites impartiales de l'art a une mission nationale . . .

Vielleicht wird nicht jeder leser die ähnlichkeit der angeführten stellen sogleich erkennen. Indessen, bedenken wir, dass die abhandlungen niedergeschrieben wurden von männern, die verschiedenen zeiten, verschiedenen nationen angehören. Als Schiller im jahre 1784 jenen vortrag hielt, hatte Deutschland keine reichhaltige bühnenlitteratur. Als Hugo im jahre 1833 die vorrede zu seiner *Lucrèce Borgia* niederschrieb, war das französische klassische drama annähernd 200 jahre alt. Der deutsche dichter spricht von der bühne im allgemeinen, der französische verteidigt seine grundsätze. Berücksichtigen wir diese faktoren, so lässt sich eine gewisse verwandtschaft der auffassung und des gedankenganges nicht verkennen.

So sehen wir, dass manche ähnlichkeit zwischen Schiller und Hugo besteht, aber andererseits, welcher unterschied! Schiller legte allmählich alle schwächen, alles unreife ab und schwang sich empor zu den lichten höhen künstlerischer vollendung. Anders Hugo; seine eigenarten und schwächen bildeten sich immer mehr aus, wie blei hängten sie sich an seine fittiche und hemmten den flug seines genius. Beide dichter waren ausserordentlich eifrige arbeiter und produzirten sehr schnell. Schiller schien mit jedem neuen drama, mit jedem neuen erfolge, neue kraft einzuatmen, ähnlich wie der riese Antäus durch seine berührung mit der mutter erde. Die dramatische kraft des französischen dichters dagegen schwand ausserordentlich schnell. Als siebenundzwanzigjähriger jüngling schrieb er sein erstes drama *Marion Delorme*, erst einundvierzig jahre war er alt, als er sein letztes dramatisches werk *Bourgraves* verfasste. Diese erscheinung lässt sich zum teil durch das allzu schnelle arbeiten des dichters erklären. Schon Goethe, der Victor Hugo schätzt, z. b. seinen reichtum an bildern rühmt, weist in seinen gesprächen mit Eckermann (ausgabe von Reclam III, p. 255) auf die gefährlichkeit der übereifrigen produktion hin. Dazu kommt, dass das französische publikum sein interesse für romantische dramen verloren hatte. So wandte sich Victor Hugo ausschliesslich dem roman und der lyrik zu. Als lyriker zeigte er, in dieser hinsicht Goethe ähnlich, bis in das hohe greisenalter eine geradezu unerschöpfliche poetische gestaltungskraft. Man wird mit manchen politischen anschauungen der *pitié suprême* nicht übereinstimmen, aber man wird das feuer vieler verse bewundern, die der siebenundsiebzigjährige veröffentlicht. Packend sind z. b. die, in denen er die schmeichelei als eines der schmählichsten verbrechen bezeichnet, oder andere, in denen er die leser auffordert, nicht die proskribirten zu beklagen, sondern vielmehr jene, die die unschuldigen verdammt und verurteilt haben.

Vous ne vous doutez pas de ces immenses joies,
Subir les durs revers, suivre les âpres voies,
Etre chassé, traqué, meurtri, persécuté,
Souffrir pour la justice et pour la vérité.

Oder:

S'il dort, quel songe! il voit Tibère lui sourire
Brutus rôder, Caton saigner, Tacite écrire.

Ist es nicht derselbe geist, der aus *Hernani* spricht? Das feuer, das den jüngling durchglühte, erwärmte auch den greis.

Schliessen wir unsere betrachtung mit einem ausspruch Hugos in *La pitié suprême*, der gerade für pädagogen sehr interessant ist:

Oh! l'éducation! quel bienfait ou quel crime!

Frankfurt a. M. R. PAPPRITZ.

BERICHTE.

INTERNATIONALER KONGRESS FÜR FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT ZU PARIS.

24.—28. juli 1900.

1. VORVERSAMMLUNG.

Am vorabend des kongresses, montag, den 23. juli, versammeln sich etwa 150 kongress-mitglieder im *Restaurant des Congrès* zu zwanglosem beisammensein. Eine ansprache wird nicht gehalten.

2. ERÖFFNUNGS-SITZUNG.

Dienstag, den 24. juli, vormittags 9½ uhr.

Bossert, der präsident des organisations-komitees, heisst die kongress-mitglieder willkommen und hält eine ansprache, die in folgenden sätzen gipfelt:

„... Die wahre gestalt der nationen, die ihr inneres leben zum ausdruck bringt, offenbart sich in ihrer sprache und in ihrer litteratur. Das studium der sprachen und litteraturen ist also das eigentliche mittel, das ausland kennen und damit mehr lieben zu lernen. Und wenn das studium der modernen sprachen und litteraturen heutzutage einen ungewöhnlichen aufschwung genommen hat, wenn es eine der grundlagen des öffentlichen unterrichts geworden ist, so ist das weder eine vereinzelte, noch auch eine zufällige, somit auch keine vorübergehende thatsache; es ist eine thatsache, die zusammenhängt mit der allgemeinen tendenz unserer zeit, die internationalen beziehungen fest zu knüpfen." . . . „Die unbestreitbare thatsache, dass das studium der sprachen und litteraturen eine der grundlagen des öffentlichen unterrichts bei allen nationen geworden ist, soll uns zum ausgangspunkt

---

[1] Unter zugrundelegung des offiziellen berichts: *Congrès International de l'enseignement des langues vivantes tenu à Paris du 24 au 28 juillet 1900. Procès-verbaux sommaires par M. J. Deniker, Secrétaire général, et MM. E. Amiot, F. Herbert et G. Lemaire, Secrétaires rapporteurs. Paris MCMI.*

dienen. Wer von unterricht spricht, und um so mehr von öffentlichem unterricht, der spricht von methode. Die zeit unserer lehrer und noch mehr die unserer schüler ist ein kostbares ding; man muss sie ausnutzen. Es sind also methodische fragen, die uns vor allen dingen beschäftigen sollen. Glücklicherweise befinden wir uns nicht mehr ganz in dem stadium des suchens; wir brauchen nicht mehr in abstrakter weise über den grösseren oder geringeren wert einer bestimmten methode, die man anwenden könnte, zu streiten. Es sind versuche angestellt worden, und diese versuche haben resultate erzielt. Diese resultate sind es, die jeder von uns hierher bringen wird, und aus dem vergleich, der sich ergeben wird, wird licht hervorgehen. Die fremden werden sehen, was wir in Frankreich gemacht haben; sie werden uns sagen, was im auslande gemacht worden ist, oder vielmehr es wird hier keine einander fremde geben, sondern nur erzieher, die berufen sind, für das beginnende jahrhundert und für alle zivilisirten nationen eine tüchtige, friedliebende, gebildete und arbeitsame jugend heranzubilden ...“

Prof. Hartmann-Leipzig übermittelt dem kongress in deutscher sprache grüsse im auftrage des Verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft.

Man schreitet sodann zur wahl des bureaus, das sich endgültig so zusammensetzt:

Präsident: *Bossert*, generalinspektor des ministeriums des öffentlichen unterrichts. Vizepräsidenten: *Dejob, Grelley, Heussenot de Senonges, Lombard, Schweitzer* und *Frl. Malmanche* (Frankreich); *Hartmann* und *Wendt* (Deutschland); *Bechtel* (Österreich); *Nyrop* und *Zerlang* (Dänemark); *Cohn* und *Marshall Elliott* (Nordamerika); *Redgrave, Strong* und *Ware* (England); *Kemeny* und *Matskassy* (Ungarn); *del Paso y Troncoso* (Mexiko); *Raffalovich* und *v. Loev* (Russland). Generalsekretär: *Deniker*. Referenten: *Amiot, F. Herbert, Lemaire, Mieille* und *Sigwalt*. Sekretäre: *Collonge, Kegreisz, Marillier, Mory* (Frankreich); *Borghesi* (Italien); *Glauser* (Österreich). Schatzmeister: *E. Herbert*.

Dir. Walter-Frankfurt a. M. dankt dem vorsitzenden im namen der auswärtigen mitglieder für die an sie gerichteten freundlichen worte.

Deniker, der generalsekretär des organisations-komitees, teilt seinen bericht über die arbeiten dieses komitees mit. Er bringt dir. *Rauber*, dem eigentlichen initiator des kongresses, der durch eine qualvolle krankheit seine funktionen als generalsekretär fortzuführen und selbst dem kongress beizuwohnen verhindert ist, seine huldigung dar und fasst die vorarbeiten zum kongress so zusammen: „Wir haben gegen 650 anmeldungen erhalten. Davon kommen über 200 aus dem auslande. In der that sind 19 länder offiziell beim kongress vertreten, entweder durch delegirte der regirungen oder durch mitglieder des gönnerkomitees. Bei der mannigfaltigkeit und komplizirtheit der fragen, die sich auf den fremdsprachlichen unterricht beziehen, mussten

wir uns darauf gefasst machen, eine grosse anzahl von abhandlungen über sehr verschiedene themata zu erhalten. In der that sind uns 40 abhandlungen und über 150 notizen oder „fragen“ zugegangen; die meisten resümiren mehr oder weniger neue, mehr oder weniger interessante gedanken. Um die prüfung aller in diesen abhandlungen und notizen aufgestellten probleme nach möglichkeit zu erleichtern, hat das organisations-komitee sich für verpflichtet gehalten, besondere berichterstatter zu ernennen, welche beauftragt sind, die gleichartigen fragen zu gruppiren und darüber eine art von unparteiischer zusammenstellung vorzulegen. — Sie sind berufen, alle diese fragen zu erörtern und sie, wenn möglich, ihrer lösung entgegenzuführen.

Sie sehen also, m. d. u. h., dass es an arbeit nicht fehlt, und da die zeit uns knapp zugemessen ist, so schlage ich Ihnen in übereinstimmung mit dem bureau des kongresses vor, sich von dieser ersten sitzung an in drei sektionen zu scheiden.

In der 1. sektion wird die methodenfrage erörtert werden; die 2. sektion wird sich mit dem technischen und kommerziellen unterricht, sowie mit den kursen für erwachsene und den damit zusammenhängenden fragen beschäftigen; die 3. sektion endlich wird sich bemühen, mittel und wege zu finden zur verwirklichung jenes so ersehnten ideals: annäherung der völker durch die verbreiterung der kenntnis der lebenden sprachen. Jede sektion wird autonom sein; sie wird ihr besonderes bureau wählen und nach anhörung der berichte und mitteilungen ihre beratungen in form von anträgen und thesen kurz zusammenfassen.“

Der *vorsitzende* verliest sodann einen brief der *Commission d'arbitrage et de la paix universelle* mit glück- und segenswünschen für den erfolg des kongresses. Die versammlung votirt einen dank für diesen brief.

Der *generalsekretär* bringt entschuldigungsschreiben verschiedener personen zur kenntnis, darunter von dir. Rauber, prof. Bouvier-Genf und prof. Vietor-Marburg.

Der *vorsitzende* fordert die versammlung auf, sich in sektionen zu scheiden.

Schluss der sitzung um $10^1/_2$ uhr.

3. Sitzungen der 1. sektion.

1. sitzung.

Dienstag, den 24. juli 1900, vorm. $10^1/_2$ uhr.

Unter dem vorläufigen vorsitz von *prof. Schweitzer* schreitet die sektion zur wahl des bureaus. Es werden gewählt:

Zum vorsitzenden: *prof. Wendt-Hamburg*; zu vizepräsidenten: *Cohn, Dejob, v. Loev, Nyrop, Redgrave, Schweitzer* und *Strong*; zum referenten: *Amiot*; zu sekretären: *Borghesi, Collonge* und *Marillier.*

Prof. Wendt dankt der sektion im namen des bureaus.

Schluss der sitzung um 11 uhr.

2. Sitzung.

Dienstag, den 24. juli 1900, nachm. 3 uhr.

Anwesend 140 personen, darunter 55 damen.

Vorsitzender: *Wendt.*

Die sektion beschliesst, jeden morgen eine sitzung abzuhalten und im laufe derselben über die zweckmässigkeit einer nachmittagssitzung zu entscheiden.

Der referent *Amiot* verliest eine arbeit über 32 beim organisationskomitee eingelaufene abhandlungen, die sich auf die arbeiten der sektion beziehen.

Auf antrag des *vorsitzenden* beschliesst die versammlung, sich nur mit den fragen zu beschäftigen, die auf den klassenunterricht in den verschiedenen unterrichtsanstalten bezug haben, mit ausschluss der fragen, die nur für den einzelunterricht von wichtigkeit wären.

Dir. Walter-Frankfurt a. M. ergreift das wort zu frage no. 3 der tagesordnung: *Welches ist das beste mittel, sich den wortschatz anzueignen?* Der unterricht wendet sich an das gehör; die verfahrungsarten können wechseln; das wesentliche aber ist, das kind in die lage zu versetzen, das wort direkt mit einem gegenstande oder einer handlung, kurz mit einer vorstellung, nicht mit einem anderen worte, zu verbinden. Also: direkte assoziation zwischen wort und gegenstand, wie bei der muttersprache. Im anfang gibt man kleine gedichte, deren verständnis durch anschauung und auch durch übersetzung erleichtert wird, die, im anfang notwendig, allmählich aufgegeben wird. Ausserdem nimmt man die wortbildungslehre zu hilfe, indem man den schüler die vokabeln etymologisch gruppiren lässt. Vor allen dingen aber muss man den schüler möglichst viel sprechen lassen; dabei leisten gute dienste: die Gouinschen serien und das versetzen des schülers in eine bestimmte situation, aus der heraus er zu sprechen hat. Die lektüre gibt gelegenheit zur wiederholung und einprägung der vokabeln.

Louvet-Gay macht darauf aufmerksam, dass die beihilfe des gesichtssinnes nicht unbenutzt zu lassen ist. Einerseits kann man bei der direkten methode neben bildern und photographien die projektionen des skioptikons und des kinematographen benutzen. Andererseits ist die aufmerksamkeit der schüler auf die ihrer muttersprache und der zu erlernenden sprache gemeinsamen wurzelwörter zu lenken.

Kuhff-Paris bemerkt, dass man zwei elemente erwähnt habe: die grammatik und die onomatik oder das studium des wortvorrates. Aber die listen der auswendig gelernten vokabeln gleichen knochenhaufen: man vergisst nämlich ein drittes element — das element des lebens. Und doch ist das dasjenige element, das bei dem unterricht der mutter, dem man hat nachahmen wollen, vorherrscht; aber man hat sich

getäuscht: man hat die plaudereien von mutter und kind mehr oder weniger nachgeahmt, man hat sachunterricht gegeben, aber ohne erfolg. Und dies ist's auch nicht, was den unterricht der mutter fruchtbar macht, sondern der umstand, dass das kind sehr vieler dinge bedarf, und dass es weiss und fühlt, dass es, um sie zu erhalten, seine mutter verstehen und von ihr verstanden werden muss. Ebenso verhält sich's mit dem erwachsenen: man hat billige scherze gemacht über die sprache der *table d'hôte*, aber es gibt eine sprache des lebens. Dieses element des lebens ist beim sprachunterricht zu sehr vernachlässigt worden.

Der *vorsitzende* macht den redner darauf aufmerksam, dass er im begriff stehe, die frage no. 20 vorwegzunehmen.

Anlässlich der frage no. 4: *Die rolle des instinkts und der reflexion beim studium der lebenden sprachen* kommt

Laudenbach-Paris auf die gedanken zurück, die er in seiner abhandlung dargelegt hat. Das behalten eines wortes ist zunächst das behalten seines kinästhetischen bildes, d. h. der muskelbewegungen, die man machen muss, um es auszusprechen: es gibt also eine art mechanischer gymnastik der sprachwerkzeuge, die die reflexion eher hindert, als dass sie sie unterstützt. Andererseits aber kann man beim klassenunterricht nicht an freie konversation denken, da sie unergiebig ist. Um die erworbenen anfangsgründe nicht zu vergessen, muss man sie durch theoretische kenntnisse verknüpfen. So drängt sich das studium der grammatik beim unterricht in den mittelschulen von selbst auf.

Zu frage no. 5: *Befindet sich der schüler, der eine fremde sprache erlernt, in derselben lage wie das kind, das seine muttersprache lernt?* ergreift das wort

Prof. Winkler-Mährisch-Ostrau: Sowohl bei der perzeption als bei der reproduktion des wortes hat das leben ein element, das der schule immer fehlen wird, das ist das interesse im eigentlichen sinne. Die intensität des lebens muss durch vielen guten willen und durch den gebrauch der muttersprache ersetzt werden. Der gute gedanke der unmittelbaren anschauung ist unausführbar in einer klasse von 45 schülern. Die „alte“ methode war gut, sie wurde nur schlecht angewandt. Die *méthode maternelle* aber ist nur ein phantom.

Prof. Němeček-Trautenau meint, dass der erwachsene, der eine fremde sprache studirt, sich in der lage eines kleinen kindes befindet, welches sprechen lernt. Der mündliche unterricht ist also in ausgedehntem masse anzuwenden. Was die orthographie betrifft, so muss man die grosse bedeutung der hand berücksichtigen und ausgedehnte übungen anstellen. Um schliesslich den schüler daran zu gewöhnen, sich des buches zu bedienen, muss man ihm die in der klasse gemachten übungen zu hause zu verbessern geben.

Prof. Bechtel-Wien konstatirt, dass die *méthode maternelle* einer

bewegung der öffentlichen meinung entsprungen ist. Da das einer ausländischen bonne anvertraute kind die sprache viel besser sprechen lernte, als sein bruder im gymnasium, so schloss man, dass die methode des lehrers weniger wert sei, als die der bonne oder der mutter, die ihr kind erzieht! Aber es gibt gar keine *méthode maternelle.* Wie schon die herren Kuhff und Winkler gesagt haben, die geheimmittel der mutter, der amme hängen mit dem dringenden, bisweilen unabweisbaren bedürfnis zusammen, das das kind empfindet, die sprache zu verstehen, in der man zu ihm spricht. Nun kann aber der lehrer in der klasse noch so eifrig darauf aus sein, das leben des kindes, seine lieblingsbeschäftigungen möglichst treu vorzuführen, er wird doch nur etwas erkünsteltes schaffen, ohne besonderes interesse für den schüler. Das wird ein künstliches, fingirtes leben sein. Die *méthode maternelle* eignet sich nicht für den klassenunterricht.

P. Passy-Paris schliesst sich den ausführungen Bechtels an und wendet sich gegen Winkler. Der schüler befindet sich weder in derselben äusseren lage, noch in demselben geistigen zustand, wie das kind. Der schüler studirt die sprache. Die direkte methode ahmt die sogenannte muttermethode nicht sklavisch nach. Sie befolgt die grundsätze, welche das instinktive erlernen beherrschen, um sie den veränderten umständen, in denen sich die schüler befinden, anzupassen. Sie bemüht sich um die unmittelbare verknüpfung der fremdsprachlichen wörter mit den vorstellungen, ohne die vermittelung der muttersprache, und das ist nicht nur nicht unmöglich, sondern fällt dem erfahrenen lehrer leicht. Es ist unzweifelhaft, dass der schüler im anfang in gedanken übersetzen wird, wenn aber das neue wort im zusammenhang einiger gut gewählter sätze dargeboten worden ist, so lernt der schüler es direkt mit dem entsprechenden begriff verbinden. Indem man die neuen ausdrucksformen sorgfältig vermehrt, kann man allmählich alle linguistischen thatsachen der zu erlernenden sprache vorführen. Die direkte verknüpfung der fremdsprachlichen wörter mit den gegenständen ist weit davon entfernt, ein „phantom“ zu sein: sie ist vielmehr die grundlage einer rationellen methode.

Prof. Cohn-New-York: Die darlegung dieser prinzipien ist glänzend, aber sie bewegt sich in einem *circulus vitiosus*: die direkte assoziation ist nicht ein mittel, sondern das ziel. Wenn sie beim beginn der spracherlernung möglich wäre, wäre diese leicht. Dass sie keine besonderen schwierigkeiten macht, wo es sich um konkrete dinge handelt, ist möglich, aber die welt der abstrakten ideen ist verwickelter. Ausserdem muss man wissen, an was für schüler man sich wendet. Bis jetzt hat man von „kindern“ gesprochen, ohne das alter zu bestimmen. In Nordamerika beginnen die knaben mit etwa 14 jahren die sprachen zu erlernen. Sie haben schon eine gewisse geistige reife erlangt und würden sich mit einem mechanischen verfahren nicht zufrieden geben. Bei der wahl der methode muss man auch das alter des schülers berücksichtigen.

Frau Gibbs ist der ansicht, dass die *méthode maternelle* für erwachsene nicht passt. Man lernt die sprachen vor allen dingen, um den intellektuellen bedürfnissen zu entsprechen.

Bauer-Paris teilt die ansichten Bechtels und billigt die vorbehalte Cohns. Man hat mit recht das bedürfnis des kindes, seine muttersprache zu sprechen, betont, die beständigen anstrengungen, die es macht, um es dahin zu bringen; man hat aber zwei ebenso wichtige faktoren ausser acht gelassen: die zeit und die umgebung. Die zeit ist für das kind unbegrenzt: es hat nichts zu thun, als die muttersprache zu erlernen. Die sphäre, in der das kind lebt, wirkt mit bei der aneignung der muttersprache: alles ist ihm neu, und in seiner umgebung hört es nur die laute der muttersprache. Beim klassenunterricht hört das kind die fremde sprache nur 2—3 stunden wöchentlich.

Kovacevic macht darauf aufmerksam, dass in der provinz das bedürfnis, die fremde sprache sprechen zu können, fehlt: nur etwa 2 % der schüler haben gelegenheit, die fremde sprache zu sprechen. Das wesentliche ist also, die fremden autoren lesen zu können.

Prof. dr. Schweitzer-Paris: Wo das bedürfnis nach sprachbeherrschung fehlt, da muss es geschaffen werden, indem man den schülern den wunsch einflösst, reisen ins ausland zu machen. — Man hat gesagt, dass die *méthode maternelle* erkünstelt sei; aber das kind hat sein schulleben, dessen natürlicher charakter sich nicht bestreiten lässt. Die sprache kann im anschluss an das leben in der schule gelehrt werden, das nicht so eng umgrenzt ist, als man annimmt. Man gibt den wortschatz, der sich darauf bezieht. Wenn er erschöpft ist, was nicht in einigen stunden der fall sein wird, nimmt man bilder zu hilfe; aber nicht aufs geratewohl; der mittelpunkt des unterrichts ist und bleibt der schüler selbst. Die bilder müssen so gewählt werden, dass sie die sprachlichen schwierigkeiten allmählich steigern. Was den abstrakten wortvorrat betrifft, so lässt er sich, was man auch darüber sagen mag, beibringen, ohne dass man zur übersetzung seine zuflucht zu nehmen braucht. Es ist sache des lehrers, seine fragen geschickt zu wählen und so den geist des schülers zu lenken. Auf diese weise wird er ihn nicht nur so weit bringen, die ausdrücke für die begriffe der zeitdauer, der temperatur u. s. w. zu verstehen, sondern er wird auch im stande sein, die begriffe der möglichkeit und unmöglichkeit etc. auszudrücken.

Cohn wendet ein, dass diese begriffe nur scheinbar abstrakte sind. Er fordert die anhänger der direkten methode auf, den schülern ohne die zuhilfenahme der übersetzung einen satz verständlich zu machen wie beispielsweise folgender: „Sie sprechen, ohne zu überlegen.“

Laudenbach meint, dass selbst für diejenigen, die eine sprache nur verstehen wollen, das beste mittel zur erlangung dieses zieles sei, mit dem sprechen derselben zu beginnen, sie wenn auch nur ein wenig zu sprechen, um ein gewisses gefühl für den geist der sprache zu gewinnen.

Schluss der sitzung um 5¾ uhr.

3. Sitzung.

Mittwoch, den 25. juli 1900, vorm. 9 uhr.

Anwesend 100 personen, darunter 62 damen.

Präsident: *Schweitzer.*

Prof. Sigwalt-Paris bittet die sektion, eine subkommission zu bilden, die sich speziell mit den fragen des *enseignement secondaire* beschäftigen soll.

Die sektion beschliesst, diese fragen in angriff zu nehmen, wenn das programm der vorgezeichneten arbeiten erschöpft ist.

Der *vorsitzende* schlägt vor, keine these zu formuliren, bevor die diskussion aller artikel abgeschlossen ist, da die fragen eng miteinander verbunden sind.

Die sektion nimmt den vorschlag an.

Die tagesordnung bringt die 2. gruppe von fragen: *Die rolle, die dem schriftlichen und die dem mündlichen unterricht zukommt. — Gebrauch des buches.*

Prof. Nyrop-Kopenhagen vereinigt die fragen no. 8 und 9: *Die bedeutung der aussprache. — Die anwendung von texten in phonetischer transkription.* Er erinnert an den eindruck, den 1886 Paul Passys *Français parlé* auf dem Stockholmer kongress hervorgebracht hat. Schon Franke, Vietor, Sweet und Jespersen hatten die alten systeme angegriffen. Nach dem kongress gründeten die skandinavischen gelehrten und lehrer die gesellschaft *Quousque tandem* für reform des sprachunterrichts. Sodann erringt die sache der phonetiker einen ersten erfolg: bei den prüfungen zur erlangung der berechtigung, in den neueren sprachen zu unterrichten, müssen die kandidaten den nachweis von kenntnissen in der phonetik liefern. Dank den bemühungen Passys hat der gedanke einen neuen aufschwung genommen. Die phonetische methode hat eine internationale wurzel, aber Frankreich hat die wirksamste propaganda für sie gemacht.

P. Passy erklärt, dass er die anwendung phonetischer texte nicht für unerlässlich hält. Wesentlich bei der phonetischen methode ist nicht der text, sondern zweierlei: 1. der lehrer selbst muss die elemente der phonetik im allgemeinen und der von ihm unterrichteten sprache im besonderen gründlichst kennen; er muss nicht nur selbst gut aussprechen, sondern auch den schülern zeigen können, wie sie es anzustellen haben, um ihre fehler zu verbessern; 2. der schüler darf die phonetik und die gewöhnliche orthographie nicht gleichzeitig erlernen. Sie auf einmal treiben ist ebenso schwierig wie das gleichzeitige studium zweier sehr nahe verwandter sprachen (z. b. des spanischen und portugiesischen): die eine schadet der anderen.

Man kann sich nun im anfang mit einem ausschliesslich mündlichen unterricht begnügen, denn es ist mit der gesprochenen sprache zu beginnen. Aber das hiesse auf den gebrauch geschriebener texte

ganz verzichten, das hiesse auf die mitwirkung der augen verzichten, und doch perzipirt ein teil der schüler eine sprache mehr durch das gesicht, als durch das gehör; das hiesse auch auf bücher und in der klasse gemachte notizen verzichten, die dem schüler gestatten, das durchgenommene zu wiederholen. Es ist also vorzuziehen, eine phonetische transskription anzunehmen. Die erfahrung beweist, dass diese methode den beginn des unterrichts erleichtert, und dass die einwände, die sie hervorruft, nicht gerechtfertigt sind, dass es namentlich dem schüler keine schwierigkeiten macht, zu der gewöhnlichen orthographie überzugehen.

Prof. Klinghardt-Rendsburg stimmt ganz mit Passy überein. In der frage des „nacheinander" ist er für beginn mit dem mündlichen unterricht. Bei der aussprache handelt es sich um aneignung von gehör- und artikulations-vorstellungen. Nachdem das gehör geübt ist und die zunge eine gewisse gewöhnung an die fremden laute erlangt hat, lässt man auf die aussprache nach gehör das lesen phonetischer texte folgen. Nach einem vierteljahr geht man von der transskription zur gewöhnlichen orthographie über. Durch die transskription leidet die orthographie nicht: die orthographie der nach der phonetischen methode unterrichteten schüler ist fast fehlerfrei. Die phonetische methode gilt für verwickelt, aber sie vereinfacht viele schwierigkeiten. Man kann, nachdem man zwanzig jahre in Paris gelebt hat, durch seinen akzent provinzielle oder ausländische herkunft verraten. Was soll man nun von der ausschliesslichen einwirkung des anhörens auf die schüler erwarten, die den lehrer nur einige stunden wöchentlich hören? Vorsprechen allein macht's nicht. Es genügt auch nicht, die mangelhafte aussprache zu verbessern: man muss dem schüler die mittel zeigen, sie zu berichtigen.

Louvet-Gay: Das von Passy vertretene system phonetischer transskription hat in abschliessender weise den echten französischen lautcharakter festgestellt, aber inwieweit können sich die schüler von der anwendung der konventionellen zeichen befreien, wenn sie zum erlernen der üblichen orthographie übergehen?

Er ist dafür, den schüler über den bau der sprachwerkzeuge aufzuklären.

Was den schriftlichen unterricht betrifft, so muss er mit der ersten stunde beginnen und mit dem mündlichen unterricht parallel gehen.

Bechtel-Wien erkennt die bedeutung der phonetischen methode an, da sie für die aneignung der aussprache wirksamer ist als das blosse vorbild des lehrers. Die phonetische transskription bietet, trotz des misstrauens, das sie dem publikum einflösst, und trotz des zuwachses an arbeit, den sie auferlegt, einen vorteil, der ihre annahme empfiehlt: wenigstens sollte sie sich in den lesebüchern neben dem text in gewöhnlicher schrift finden. Indem sie diesen ganz oder teilweise wiedergäbe, würde sie den schüler in den stand setzen, die

häuslichen aufgaben mit korrekter aussprache zu lernen. Das grösste hindernis für die annahme ist die mannigfaltigkeit der systeme. Die phonetiker hätten also allen grund, sich über eine möglichst einfache zeichenschrift zu einigen, die, wenn allgemein angenommen, sich eben dadurch den verlegern und dem öffentlichen unterricht empfehlen würde.

Hönigsberg-Paris schlägt vor, die regirungen zu bitten, in Paris eine ständige kommission zu bilden, die beauftragt wäre, ein internationales system der schulphonetik auszuarbeiten; dieses system würde in allen ländern obligatorisch werden.

Winkler-Mähr.-Ostrau macht darauf aufmerksam, dass eine internationale phonetische zeichenschrift eine sehr grosse anzahl von zeichen braucht. Diese müssten den schülern also beigebracht werden, für die sie bisweilen die wohlbekannten schriftzeichen des einheimischen alphabetes ersetzen würden; schriftzeichen, die sie ohne schwierigkeiten aussprechen. Das gäbe eine fruchtlose arbeit, diese muss man meiden, sich soweit als möglich der schriftzeichen der muttersprache des schülers bedienen und neue zeichen nur dann gebrauchen, wenn die anwendung des gewöhnlichen alphabetes die genaue darstellung der aussprache des fremden lautes nicht gestattet.

Walter-Frankfurt ist überzeugt, dass die nachahmung allein nicht ausreicht, dem schüler eine korrekte aussprache zu geben, während die elementare kenntnis der phonetik, indem sie die sprachorgane in die richtige lage bringt, rasche fortschritte zu machen gestattet.

Was die verschiedenheit der systeme der phonetischen transskription betrifft, über die sich mit recht Bechtel beklagt, so ist sie im begriff zu verschwinden, da sich jetzt fast alle phonetiker dahin geeinigt haben, das system Vietor, das sich auf das system Passy stützt (das alphabet des *Maître phonétique*), anzunehmen.

Frl. Borring (Dänemark) glaubt nicht, dass buchstaben laute darstellen können. Ausserdem verstösst es gegen die regeln der pädagogik, die phonetische transskription anzuwenden, denn das heisst den schüler etwas lernen lassen, was er später wieder verlernen muss. Auch die eltern beklagen sich über die phonetische methode.

Frl. Curtius-Görlitz hat mit der phonetischen methode gute erfolge erzielt. Die eltern sind weit davon entfernt, sich zu beklagen. Die schülerinnen finden selbst ein vergnügen darin, die in der klasse angestellten artikulations-übungen vor einem spiegel zu wiederholen.

Zu frage no. 11: *Sprechübungen* ergreift das wort

Winkler-M.-Ostrau. Er schreitet zu diesen übungen vorzugsweise im anschluss an einen schon durchgenommenen text, vorausgesetzt, dass der stoff die schüler interessirt. Man braucht sich nicht zu scheuen, ein wort sehr oft zu wiederholen; wenn die sätze, in denen man es auftreten lässt, mannigfaltig sind, wird die aufmerksamkeit der schüler nicht nachlassen. Diese übungen lassen sich ohne schwierigkeit mit der grammatischen methode vereinigen. Die vor-

teile der grammatischen und der direkten methode müssen verbunden werden.

Zu frage no. 16: *Die schriftlichen übungen: a) die direkten übungen in der fremdsprache; b) die übersetzungen* ergreift das wort

Walter-Frankfurt. Die direkte methode hat mit den unmittelbar in der fremdsprache angestellten schriftlichen übungen gute erfolge erzielt. Redner beruft sich auf die von ihm beobachteten guten resultate in der *Palmgrenska Samskolan* zu Stockholm und im *Lycée Janson-de-Sailly* bei prof. Schweitzer. Die kinder verstehen zu sprechen, und sie verstehen zu schreiben, was sie sprechen. — Die schriftlichen übungen, die zu empfehlen sind, sind folgende: abschreiben, niederschreiben aus dem gedächtnis, beantwortung in der fremden sprache gestellter fragen, paraphrase (z. b. wechsel der person oder des tempus), kurze zusammenfassung einer gelesenen oder gehörten erzählung, sofortiges niederschreiben (z. b. beschreibung eines bildes), wiedergabe einer in der muttersprache mitgeteilten erzählung und endlich übersetzen. Die übersetzung ist eine sehr schwierige übung und sollte nicht zum beginn des unterrichts, sondern erst in den oberen klassen auftreten.

Bechtel-Wien stimmt Walter bei. Man lernt eine sprache schreiben, nur indem man die mustertexte, die man vor augen hat, oder die man studirt hat, nachbildet. Der ausländer kann, indem er die wendungen und ausdrücke dieser seinem gedächtnis eingeprägten texte wieder hervorbringt, allmählich in den geist der sprache eindringen. Die übersetzung hat den nachteil, dass sie den schüler vom vorbild ablenkt, das ihm zur richtschnur dienen sollte, und dass sie ihn zu dem ausgangspunkt zurückführt, der den ausdruck seiner gedanken entstellen, verderben muss — zu der muttersprache. Wenn die übersetzungsmethode, „die schlechteste, die es gibt", auf die direkte methode folgt, kann sie sogar zerstören, was schon erworben ist. Es ist also die übersetzung (in die fremde sprache) aufzugeben. Wo sie vom schüler verlangt wird, soll man möglichst spät an sie herantreten. Diese überzeugungen sind die frucht einer langen laufbahn als lehrer und als examinator von lehramtskandidaten.

Zu frage no. 17: *Unterricht in der orthographie: anwendung der psycho-experimentellen methode* ergreift das wort

oberbibliothekar Deniker-Paris. Er legt die ergebnisse der psychophysiologischen versuche Lays[1] hinsichtlich der besten methode des rechtschreib-unterrichts dar; er fasst sie in folgenden zwei sätzen zusammen:

1. Indem man beim rechtschreib-unterricht auf grund des sehens

---

[1] W. A. Lay, *Führer durch den rechtschreib-unterricht.* Neues, naturgemässes lehrverfahren gegründet auf psychologische versuche. 2. aufl. Wiesbaden, Nemnich. 1899.

die schreibschrift statt der druckschrift anwendet, vermindert man die zahl der fehler um die hälfte.

2. Wenn man als einheit das ergebnis der orthographischen übungen auf grund blossen hörens annimmt, berechnet nach der zahl der gemachten fehler, so erhält man für die übrigen übungen folgende zahlen: sehen (vorhergehendes lesen des stückes) — 2 bis 3 mal weniger fehler; buchstabiren — 3 mal, und endlich abschreiben (nach einer geschriebenen vorlage) — 7 mal weniger fehler.

Der rechtschreib-unterricht müsste also auf grund des abschreibens erfolgen; das diktat würde nur als kontrollmittel dienen.

Louvet-Gay findet es wünschenswert, ob man nun die jetzigen grundsätze aufrecht erhält, oder zu einer reform schreitet, feste regeln in dieser beziehung aufzustellen.

Němeček-Trautenau erteilt den orthographie-unterricht nur auf grund des gehörs; wegen zeitmangels hat er seinen unterricht auf 37 stunden verteilen müssen.

Schluss der sitzung um $11^1/_2$ uhr.

4. Sitzung.

Donnerstag, den 26. juli 1900, vorm. 9 uhr.

Anwesend 110 personen, darunter 48 damen.

Vorsitzender: *Schweitzer.*

Sigwalt-Paris bittet die sektion, da er freitag nachmittag nicht zugegen sein kann, seine anträge sofort zu besprechen. Die versammlung beschliesst, eine subkommission zu bilden, die um 11 uhr zu dieser diskussion schreiten soll.

Auf der tagesordnung steht die frage no. 18: *Soll dem schüler ein lehrbuch in die hand gegeben werden — eine grammatik oder ein elementarbuch?*

Němeček ist der ansicht, dass die schüler, wenigstens während des ersten halbjahrs, sich des buches nur zu hause zur wiederholung der lektion und zur verbesserung der in der klasse angestellten übungen bedienen sollen. In der stunde würde es zerstreuend wirken. — Er überreicht dem kongress sein buch: *Orthographe et grammaire française par la seule voie de l'ouïe* und eine vielfarbige wandtafel, die dazu dient, die französische konjugation anschaulich darzustellen.

Die versammlung geht zu der 3. gruppe von fragen über: *Der grammatische unterricht. — Der intuitive unterricht.*

Suttle greift auf grund des schon dargelegten unterschiedes zwischen der lage des kindes, das seine muttersprache lernt, und der des schülers, der eine fremde sprache erlernt, die direkte methode heftig an. Es ist kein grund vorhanden, neuerungen einzuführen. Auf grund einer 40jährigen erfahrung behauptet er, dass es genüge, nach und nach, lektion für lektion, die verschiedenen regeln und den vokabelschatz zu lernen und die her- und hinübersetzungen nicht zu scheuen.

Zu frage no. 24: *Kann der grammatische unterricht in konkreter form, ohne anwendung von theorie, erteilt werden?* ergreift das wort *Aug. Ritschel.* Man kann vorteil ziehen aus den stoffen der objektiven sprache (*langage objectif*), wie sie die psychologische methode von Fr. Gouin bietet, um die grammatik und insbesondere die verbalformen zu lehren. Es genügt, die fragen in verschiedenen zeiten und personen zu stellen, um die ganze konjugation durchzunehmen, wobei die übung sich natürlich immer nicht auf das verbum allein, sondern auf den ganzen satz bezieht. Beispiel: *Le laboureur cultive son champ. — Il laboure la terre. — Il sème le grain etc. Que fera le laboureur pour cultiver son champ? — Il labourera la terre etc.* Es wird dann leicht sein, jede form zu isoliren: *labourera, sèmera* etc., und die aufmerksamkeit des schülers auf die endungen zu lenken, sodann diese grammatischen kenntnisse auf eine neue serie anzuwenden.

Es ist zu bemerken, dass diese unterrichtsart die schüler die formen ohne anstrengung lernen lässt, die ihnen bei der grammatischen methode bisweilen schwierig erscheinen. *Je sèmerai le grain quand j'aurai labouré le champ. — Il faut que je laboure le champ etc.* Dieser vorteil ist nicht auf die verba beschränkt; er ist allgemein, und die bedeutung der pronomina beispielsweise ist bald erklärt durch übungen wie folgende: *Je laboure le champ et je* LE *herse; puis j'*Y *sème le grain* etc.

Das leben des schülers, die natur werden dem lehrer mühelos stoffe liefern, die geeignet sind, der durchnahme eines bestimmten abschnittes der grammatik zu dienen.

Walter-Frankfurt betont, dass man mit unrecht die anhänger der direkten methode beschuldigt, dass sie die grammatik ganz ausschliessen. Sie wollen ihr nur den ihr zukommenden platz zuweisen, und sich auf die thatsache berufend, dass beim kinde die nachahmung der reflexion vorhergeht, unterscheiden sie beim erlernen einer fremden sprache folgende stadien: 1. unbewusste aneignung der spracherscheinungen durch gebrauch der sprache und fortschreitende bereicherung des vokabelschatzes; 2. erklärung der grammatischen erscheinungen und begründete erkenntnis derselben durch zusammenstellung zahlreicher bekannter beispiele; 3. formulirung der regel; 4. übungen zur anwendung der regel, ausschliesslich in der fremden sprache. Die grammatischen kenntnisse werden nicht nur nicht preisgegeben, sondern mit um so grösserer sicherheit erworben, als dieses verfahren bei dem schüler gleichzeitig das sprachgefühl entwickelt.

Wellhoff-Paris: Der vorwurf, den man der methode Berlitz macht, dass sie die grammatik ignorire, ist nicht gerechtfertigt: die methode Berlitz gibt keine grammatischen regeln, aber sie beschäftigt sich mit der grammatik von der ersten stunde an. Man muss die grammatik allmählich, in kleinen dosen geben.

Cohn-New-York kommt zunächst auf die frage der gleichzeitigkeit der beiden unterrichtsarten zurück. Er antwortet: „Der intuitive

unterricht, das beispiel hat anspruch auf einen vorrang von nur einigen augenblicken.“ Er bedauert, dass man die erziehliche bedeutung des fremdsprachlichen unterrichts vergessen zu haben scheint. Man hat nur vom erlernen der formen gesprochen. Der lehrer muss, wenn er sich die stufe der geistigen entwicklung seiner schüler klar gemacht hat, „von ihrem verstande besitz nehmen“ und sie gleich anfangs die regeln der sprache sehen lassen. Man muss die grammatik gewiss lebhaft behandeln, aber doch sorgfältig, und sich nicht mit empirischen mitteln begnügen. Wie kann man bei dieser art des verfahrens den schülern das *imparfait* des *subjonctif* beibringen?

Wellhoff: Sie brauchen es nicht zu lernen.

Cohn: Das heisst die sprache verstümmeln und den schülern das studium unserer meisterwerke unzugänglich machen.

Latour-Paris ist von den methoden ohne grammatik enttäuscht. Wie Ritschel ist er überzeugt, dass die Gouinschen serien sich zum induktiven studium der grammatischen regeln vortrefflich eignen. Er fügt hinzu, dass es unerlässlich ist, diese regeln möglichst kurz, aber klar zu formuliren und sie von den schülern auswendig lernen zu lassen. Gleich vom beginn des unterrichts formulirt man sie in der zu erlernenden sprache, aber sie werden erklärt und, wenn nötig, in die sprache des schülers übersetzt, so lange als das notwendig ist. Was das verzichten auf die muttersprache des schülers, das gemeinsame band zwischen lehrer und schüler, den einzigen stützpunkt des unterrichts, betrifft, so ist das „ein ungeheuerliches sophisma und eine täuschung“, deren resultat ein beträchtlicher zeitverlust ist. Die direkte methode verknüpft nicht in genügendem masse die den schülern dargebotenen gedanken; die psychologische methode Gouins, ergänzt durch grammatischen unterricht auf grund induktiven verfahrens, ist allein wahrhaft fruchtbar.

Louvet-Gay ist kein anhänger des wörtlichen auswendiglernens, besonders wo es sich um vorgerückte handelt: die hauptsache ist, das grammatische gesetz begründen, nicht es auswendig hersagen. Mit vorgerückten muss man am häufigsten vergleichende grammatik treiben, oder wenigstens einen auf vergleichung beruhenden unterricht geben. Ausserdem gibt es gewisse regeln, die leicht zu verstehen sind, deren anwendung aber die gewohnheit der muttersprache erschwert (man sagt im französischen: *bien des fois, — bien d'autres fois; — du vin, — de bon vin,* etc.); in diesem falle ist anlass vorhanden, dem schüler paradigmata (nicht ein einzelnes, bisweilen wenig deutliches, beispiel!) zu geben, denen er seine redewendungen nachbilden kann. Es ist selbstverständlich, dass es fälle gibt, wo ein methodisches studium sich empfiehlt, z. b. für die kongruenz des französischen partizips.

P. Passy legt seinerseits verwahrung ein gegen den vorwurf, den man den anhängern der direkten methode macht, dass sie den grammatischen unterricht ganz abschaffen wollen. Grammatik soll getrieben

werden, es fragt sich nur — wie: als eine reihe von gesetzen, oder als eine zusammenstellung von thatsachen, die in der sprache vorhanden sind? Die grammatik ist aber kein gesetzbuch, sondern eine sammlung von beobachtungen, die methodisch geordnet sind; ihre aufgabe ist festzustellen und zu verallgemeinern, nicht gesetze zu machen. Den unterricht mit der grammatik beginnen ist schädlich. Die regel ist also erst nach den thatsachen, aus denen sie sich auf dem wege der induktion ergibt, darzubieten. Ohne nutzen beim erlernen der thatsachen, ist sie von grossem nutzen für das einprägen derselben.

Referent Amiot-Paris ergreift das wort im namen einiger abwesenden: Roos, professor am lyzeum zu Chambéry, der durch krankheit verhindert ist; Bernon, professor auf der insel Mauritius, der eine so weite reise nicht hat unternehmen können, und des abbé Théodore, dem sein hohes alter verbietet, am kongress teilzunehmen.

Roos ist anhänger des grammatischen unterrichts, der in theoretischer form zu erteilen ist, aber ohne missbrauch der terminologie, die den schüler bisweilen abschreckt.

Bernon will weder die grammatik, noch das praktische erlernen einer sprache opfern. Seine methode verwendet nicht die serien Gouins, besteht indessen in dem studium von ausdrücken, die durch ideenassoziation miteinander verbunden sind; parallel damit geht das studium der grammatik. Der späte termin, zu dem die abhandlung Bernons angelangt ist, gestattet nicht, sie ausführlicher zu analysiren.

Die pietätvolle gesinnung des *abbé Théodore* für das andenken seines lehrers Claude Marcel ist allen mitgliedern des kongresses bekannt. Seine arbeit verteidigt die grundsätze der methode Marcel, die auf der vergleichung der beiden texte, des muttersprachlichen und des fremdsprachlichen, beruht.

Amiot macht darauf aufmerksam, dass mehrere verfasser von abhandlungen auf die vorteile dieser vergleichung hingewiesen haben, dass aber die ansichten Claude Marcels hinsichtlich des beim fremdsprachlichen unterricht zu verfolgenden zieles eine weniger allgemeine billigung finden, als seine werke. Dieses ziel wäre, den schüler zu befähigen: 1. einen fremdsprachlichen text zu lesen; 2. in der fremden sprache zu schreiben; 3. erst dann die gesprochene sprache zu verstehen; und an letzter stelle 4. sie selbst zu sprechen. Das sind nach ansicht des autors der methode resultate, die man nicht zu gleicher zeit zu erreichen streben muss.

Schluss der sitzung um $11^1/_4$ uhr.

(Fortsetzung folgt.)

St. Petersburg. E. v. Loev.

NEUPHILOLOGISCHER PROVINZIALVERBAND HESSEN-NASSAU.

Die hauptversammlung fand am 14. mai 1901 zu Hersfeld statt. Der vorsitzende, *dr. Rossmann*, begrüsst die anwesenden, besonders den vorsitzenden der gleichzeitig zu Hersfeld stattfindenden hauptversammlung des Provinzialvereins der lehrer an den höheren unterrichtsanstalten der provinz Hessen-Nassau und des fürstentums Waldeck, herrn direktor dr. *Duden*. Die grüsse des vorstandes des Deutschen neuphilologen-verbandes werden dankend entgegengenommen.

Ehe in die eigentliche tagesordnung eingetreten wird, kommt folgender antrag der herren direktoren *Dörr* und *Walter (Frankfurt a. M.)* zur beratung und einstimmigen annahme: „Der neuphilologische provinzialverband soll das kgl. provinzial-schulkollegium ersuchen, bei dem herrn unterrichtsminister dahin zu wirken, dass die in den französischen schulen eingeführte vereinfachung der orthographie und grammatik auch für die preussischen schulen geltung erlange."

Im anschluss an den bericht des schriftführers *dr. Diehl* über Breuls vorschlag bezüglich der gründung eines deutschen reichsinstituts für lehrer des englischen in London entspinnt sich eine lebhafte debatte. Es werden namentlich bedenken geäussert gegen die beschränkung des instituts auf staatliche stipendiaten, gegen den zwang, dem die mitglieder des instituts äusserlich unterworfen sind, sowie gegen die art der einrichtung im einzelnen. Andererseits wird nicht der wert verkannt, den eine gut geleitete zentralstelle im auslande durch beratung und auskunft für ankommende fremdlinge haben kann. Es wird beschlossen, für die breslauer hauptversammlung des Allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes folgende anträge zu stellen: 1. Der diskussion über Breuls vorschlag möge stattgegeben werden; 2. es möge empfohlen werden, den gesandtschaften in Paris und London je einen sachverständigen neuphilologen beizugeben, der im stande ist, den das ausland besuchenden deutschen neuphilologen mit rat und that zur seite zu stehen; 3. es möge eine sammelstelle für erfahrungen über den aufenthalt im auslande geschaffen werden.

Im anschluss daran teilt der vorsitzende mit, dass seitens des D. N. V. eine statistik der staatlichen, städtischen und privat-stipendien für den aufenthalt im auslande angestellt wird, und verliest einige daten aus den bereits feststehenden ergebnissen. Man beschliesst, die begründung weiterer stipendien zur ausbildung der neuphilologen im auslande in anregung zu bringen, und hofft, durch veröffentlichungen in den tagesblättern noch mehr städte zur nacheiferung veranlassen zu können.

Hierbei bringt *dr. Römer-Frankfurt* die art der verwendung eines ausländers an einer höheren schule der provinz zur sprache und warnt dringend davor, diesem beispiele, das sowohl die interessen des

akademisch gebildeten lehrerstandes als der höheren schulen gefährde, zu folgen.

Als einen geeigneten ort zu praktischer und wissenschaftlicher fortbildung empfiehlt der vorsitzende Edinburg. Die vorlesungen der universität, die in ihrer organisation den deutschen universitäten ähnlich ist, bieten billige und bequeme gelegenheit, bei wertvollem inhalte ein mustergiltiges englisch zu hören. Ferner bestehen, was für die spracherlernung von hohem werte ist, sehr zweckmässige unterkunftsstätten. Es sind die von professor Geddes begründeten *University Halls* für herren und damen (*Riddle's Court*, *Ramsay Lodge*, *St. Giles' House*, *Blackie House*), wo man für 25—30 *s.* wöchentlich vorzüglich aufgehoben ist und bequemen anschluss an engländer oder amerikaner finden kann. Anfragen und bitten um aufnahme möglichst mit einer empfehlung sind zu richten an Messrs. Whitson & Methuen, 26 Hill Street, Edinburgh. Lehrerinnen finden für 12 *s.* 6 *d.* wöchentlich ein sehr gutes unterkommen in der *Governesses' Benevolent Society of Scotland*, geleitet von Miss von Adelstein, 10 Gloucester Place. Bei der bekannten liebenswürdigkeit und gastfreiheit der schotten dürfte auch familienanschluss in Edinburg leicht zu finden sein. Der deutsche und die deutsche wissenschaft werden in Edinburg besonders hoch geschätzt; seit dem 18. februar 1901 besteht sogar eine *Edinburgh German Society* unter dem vorsitze des universitätsprofessors Kirkpatrick.

Prof. Gundlach-Weilburg berichtet dann über den gegenwärtigen stand der kanonfrage und regt die mitglieder des verbandes zur mitwirkung bei diesem wichtigen unternehmen an. Es wird beschlossen, die mitglieder zu veranlassen, über die von ihnen in der klasse gelesenen schriftsteller und die dabei benutzten ausgaben jährlich bericht zu erstatten. Ausserdem sollen die im verlag von dr. Stolte erschienenen bände einer genauen durchsicht unterzogen werden und zu diesem behufe bei den mitgliedern zirkuliren. Letztere werden dringend ersucht, ihre praktischen erfahrungen und ihre urteile auf dem ihnen mit dem jahresbericht zugehenden formular mitzuteilen und spätestens bis zum 1. dezember d. j. an herrn prof. dr. Gundlach-Weilburg einzusenden.

Auf den kassenbericht und die prüfung desselben erfolgt die entlastung des kassirers prof. Gundlach. Die mitglieder des verbandes werden aufgefordert, ihre beiträge für den D. N. V. (jährlich 1 mark) zusammen mit dem jahresbeitrag für den Provinzialverband (1 mark) vor dem 1. april an den kassirer des Provinzialverbandes zu entrichten.

Zum schluss gibt der vorsitzende einen kurzen bericht über die entstehung des vereins und eine übersicht über die geschäfte des verflossenen vereinsjahres. Er regt zu engerem zusammenschluss in ortsgruppen an und hebt nochmals besonders hervor, dass der verein ein sammelpunkt für alle neuphilologen der provinz sein soll ohne unterschied der richtung und ohne unterschied der schulgattung, der sie angehören.

Die wahl des vorstandes für das kommende jahr ergibt die wiederwahl der bisherigen vorstandsmitglieder unter hinzuziehung des herrn professor dr. Kressner-Kassel an stelle des erkrankten oberlehrers Lange-Frankfurt. Der vorstand für 1901/1902 besteht demnach aus folgenden herren: dr. Rossmann-Wiesbaden, vorsitzender; dr. Römer-Frankfurt, 2. vorsitzender; dr. Diehl-Wiesbaden, schriftführer; Baseler-Hanau, 2. schriftführer; prof. dr. Gundlach-Weilburg, kassirer; prof. dr. Kressner-Kassel, dr. Krüger-Kassel, dr. Winneberger-Frankfurt, Pohl-Marburg.

Die nächste hauptversammlung wird am 6. mai 1902 zu Geisenheim stattfinden.

Wiesbaden. Dr. Diehl.

BESPRECHUNGEN.

E. Tappolet, *Wustmann und die sprachwissenschaft.* Zürich, Speidel. 1898. *Mitt. d. ges. f. deutsche sprache in Zürich.* Heft III. 28 s. M. 0,80.

Verf. schliesst sich den verurteilern W.s an, und zwar fühlt er sich berufen, eine lanze zu brechen für die südlichen deutschen mundarten. Wie sehr ich auch mit ihm darin übereinstimme, dass W. in seinem gesetzgebungsdrange zu weit gegangen ist, so energisch muss ich gegen T.s redeweise protestiren, der es jemandem als „üble schulmeistergewohnheit“ anrechnet, wenn er „reines herzens“ und „reinen herzens“ bei einem redner oder schriftsteller hört oder sieht. Wer das überhören oder übersehen kann, ist auch zu anderen prüfungen und beobachtungen meist nicht aufgelegt. Und wie gut herr T. selbst daran thäte, wenn er etwas jene üble schulmeistergewohnheit, auf fehler zu lauern, sich aneignete, nämlich bei seinem eigenen sprechen und schreiben, kann ihn eine nochmalige durchsicht seines aufsatzes lehren. So mag er namentlich auf die zeichensetzung hin s. 9 unten betrachten, ebenso s. 10 oben, s. 15 unten, s. 16 unten. Den satz s. 24 „falsch und richtig gleichen“ u. s. w. bitte ich ebenfalls auf das zu prüfen, was er sagen soll: vielleicht „lauert“ da auch ein logischer fehler auf beseitigung. Wie gut ist es, dass W. das sprachgewissen mit wachgerüttelt hat! Gewiss ist es richtig, dass die sprache ein baum ist, der neue schösslinge treibt, während alte zweige absterben. Aber sind unter den in unserer sprache in letzter zeit aufschiessenden sprossen nicht viele wildlinge, die gekappt oder gepfropft werden müssen? Sollen wir die neubildungen der geschäftssprache wahllos, urteilslos aufnehmen, weil sie im kaufmannsstile nun einmal gang und gäbe sind? Wenn T. noch versucht hätte, auf die historische berechtigung der von Wustmann angefochtenen sprechweise hinzuweisen, wie es Pöschel (*Die sogenannte inversion nach* UND. Festschrift. Grimma. 1891) für die kaufmännische verwendung der umstellung nach *und* thut! Ein kurzer hinweis auf das hohe alter der stilistischen formulirung konnte auch in einem *vortrage* platz finden. Und wie hätte T. damit wieder das „wissenschaftliche“ seiner sprachauffassung betonen können! Für mich freilich bleibt jene bildung auch trotz des nach-

gewiesenen hohen alters ein fremder eindringling, der die hinterthür des kaufmannsstiles benutzen will, um heimisch zu werden, wo sein ahn einst gewohnt hat, als die welt noch ganz anders aussah. Namentlich das unschöne der wortstellung stösst mich ab. Und T. will doch das ästhetische gefühl als beurteiler solcher fragen anerkennen. Und doch gibt er zwar zu, dass die inversion nach *und* „eine ungeschickte sprachvermengung“ sei, will aber mit ihr nicht so scharf ins gericht gehen. Er räumt dem geschäftsstile einen wichtigen platz neben dem schriftstellerdeutsch ein.

Wir „schulmeister“ urteilen in solchem falle anders: wenn wir den schüler nicht mit aller energie anhalten, dass er die inversion nach *und* zu meiden hat, so können wir gewiss sein, dass er auch kein gefühl für das unschöne dieser redewendung bekommt. T. meint: „das eine ist mehr geschäftsstil (die inversion), das andere schriftstellerdeutsch. Je nach vorliebe für das eine oder das andere wird man die inversion gebrauchen oder nicht.“ Er scheint es also in jedermanns belieben zu stellen, wie er schreiben will trotz der „ungeschickten stilvermengung“. Nein, hier muss eine regel gegeben werden, damit der gebrauch, wie er unter den sprachkundigen und den sprachgewaltigen jetzt herrscht, festgehalten wird und nicht ein schmarotzer sich auf dem baume der sprache breitmacht. Der gebrauch soll ja nach T. das ausschlaggebende sein (s. 23). Und auf die frage, wer denn den gebrauch uns aufweise, wird man mit ihm gewiss eins sein, dass wir dazu unsere besten schriftsteller in allen gauen deutscher zunge ins auge fassen müssen, (s. 26 und 28). Da nun aber T. soeben die inversion nach *und* als geschäftsstil im gegensatze zum schriftstellerdeutsch bezeichnet hat, werden wir doch wohl berechtigt sein, sie als stilistisch „falsch“ auszumerzen. Und die stilistik gehört zur „grammatik“. Andererseits muss man bei den einzelnen schriftstellern mit den provinzialismen rechnen. Und T. macht da W. mit recht zum vorwurfe, — ich behalte das dativ-*e* bei, wo es irgend angeht, ohne unserem sprachgebrauche zuwider zu erscheinen: der abschleifung der endungen soll man steuern, wo man nur kann, — T. macht, sage ich, W. mit recht den vorwurf, dass er die provinzialismen beiseite schiebe. In den landläufigen redewendungen unserer süddeutschen schriftsteller haben wir oft eine dankenswerte belebung unserer schriftsprache: sie wird vor dem erstarren bewahrt durch derbe sinnfällige wendungen. Ob aber gerade die beiden von T. angezogenen bildungen *anerkennt* und *obliegt* (im hauptsatze) eine solche kraft in sich bergen, ist doch wohl mehr als zweifelhaft. Hier widerspricht die österreichische sprechweise nicht etwa nur der Wustmannschen regel; sondern es ist nie zu erwarten, dass dieser in Norddeutschland „noch nicht ganz“ eingebürgerte sprachgebrauch sieghaft werde. Mag doch hier oder da ein süddeutscher schriftsteller ihn verwenden: aber als gemeindeutsch kann er nicht gelten und hat keine aussicht es zu werden: W. that recht

daran, ihn zu verwerfen. Wenn T. nun gar für das greuliche „ab bahnhof“ eintritt, weil es süddeutsch *und* geschäftsstil sei, so geht das denn doch gar zu weit. Mag man immerhin so reden, wenn man keine zeit hat, gutes deutsch zu gebrauchen, mag der kaufmann, dem zeit geld ist, ihn aus not wählen, „gewähltes“ deutsch ist der ausdruck damit noch nicht geworden. Und wenn T. meint, ein ausdruck sei nur dann schwülstig, wenn der unbefangene ihn als solchen empfindet, so mag er sich nur einmal näher erkundigen, wie es damit steht. Er wird dann finden, dass viele, ja die grosse überzahl unserer heutigen sogenannten gebildeten an den sprachwidrigsten bildungen und an den offenbarsten schwülstigkeiten ruhigen sinnes ihre augen vorbeigleiten lassen. T. mutet der kritik des unbefangenen doch gar zu viel zu. Wenn verf. darum äussert, er habe seine freude an der wilden, freien natur der sprache, so findet er freilich insofern in mir einen gesinnungsgenossen, als ich jede annehmenswerte neubildung mit freude begrüsse: ich hoffe in nicht gar zu langer zeit ihm dafür den beweis zu bringen. Aber dagegen muss ich mich erklären, dass der garten zu einer wildnis wird: mögen die wortwurzeln sich noch so weit hinschlängeln, mögen die wortstämme sich so üppig und kräftig verästeln, wie sie immer wollen, die wildrankenden lianen und die schmarotzenden wucherungen müssen ohne gnade ausgeschnitten werden: der grundsatz, es dürfe niemand eigenmächtig in die freie sprachentwicklung eingreifen, ist so, wie ihn T. aufstellt, zu bekämpfen. Die geschäftssprache, der kaufmannsstil hat keine gleichberechtigung mit der sprache unserer geistesgrossen. Darum muss man als gärtner unbarmherzig ihren unedlen gebilden den garaus machen.

Und — T. stellt sich ja auch auf den standpunkt, dass der schönheitssinn zu entscheiden habe: also will doch auch er wählerisch sein und die sprachentwicklung nicht frei gewähren lassen. Dass er dann freilich doch für ausdrücke eintritt wie „so zeug, so leute = solches zeug“ u. s. w., für „zuer wagen“, lässt mich vermuten, dass T. nicht der mann ist, vermöge seines schönheitssinnes den schiedsrichter zu spielen zwischen dem, was zu billigen, und dem, was zu verurteilen ist in sprachlicher hinsicht. Mögen noch so viele „ehrenwerte leute“ „zuer wagen“ sagen für „geschlossener wagen“: es ist und bleibt eine sprachwidrigkeit.

Gar drollig mutet es an, wenn verf. s. 27 selbst einräumt, dass er durch sein ankämpfen gegen W. einem fehler verfallen ist, den er an jenem gerügt hat. Er gesteht, dass er durch seine vorgetragene beurteilung des heutigen sprachgebrauchs sich eines eingriffs in die freie sprachentwicklung schuldig gemacht habe. So mag er denn wie W. gezaust werden: gleiche brüder, gleiche kappen! Hoffentlich wird mir T. nicht wie W. nachsagen, ich hätte „mit *falschen* waffen“ gekämpft.

Frankfurt a. M. Dr. Friedrich Bothe.

E. Zupitza, *Die germanischen gutturale.* (*Schriften zur germanischen philologie,* hrsg. von M. Roediger, heft 8.) Berlin, Weidmann. 1896. 262 s. 8°. M. 10,—.

Auf grund der neuen forschungsergebnisse Bezzenbergers und Osthoffs (1890), dass die indogermanische ursprache nicht zwei, sondern bereits drei reihen von gutturallauten kannte, die palatale, die rein velare und die labiovelare, untersucht Zupitza, nachdem er im ersten teile seiner gründlichen arbeit eine kritik der bisherigen ansichten über dieses gebiet gegeben hat, die frage, wie sich unter diesem gesichtspunkte die gutturalverhältnisse im germanischen darstellen, welches schicksal da die drei indogermanischen reihen erfahren. Im einzelnen auf die beweisführungen und ergebnisse des verfassers an dieser stelle noch jetzt einzugehen, dürfte kaum erforderlich sein; es genüge der hinweis, dass das werk ob seiner gewissenhaften und kenntnisreichen ausführungen bei der fachgenössischen kritik warme anerkennung gefunden, wenngleich auch diese oder jene aufstellung des verfassers angegriffen oder zurückgewiesen worden ist. Ein wesentlicher vorzug des nicht immer sehr übersichtlichen buches sind die genauen, nach den sprachen geordneten wörterverzeichnisse am schlusse, die es ermöglichen, die zahlreichen und sehr wertvollen etymologischen zusammenstellungen des verfassers auch ausserhalb des systematischen studiums des ganzen werkes zu benutzen.

Breslau. H. Jantzen.

K. Luick, *Untersuchungen zur englischen lautgeschichte.* Strassburg, Trübner. 1896. XVIII u. 334 s. M. 9,—.

In den nahezu fünf jahren, die seit dem erscheinen dieses wichtigen buches vergangen sind, hat es bereits einen wohlthätigen einfluss auf die beschäftigung mit der englischen lautlehre ausgeübt, so dass sich diese etwas verspätete anzeige auf einige wenige worte beschränken darf. Die untersuchungen stellen dar, „welche entwicklung die mittelenglischen langen vokale und die ihnen nahestehenden diphthonge — beides innerhalb des germanischen sprachgutes — genommen haben, und wie weit sie etwa ausserdialektische verhältnisse, der schriftsprache einer-, der älteren sprachperioden andererseits, aufhellen kann.“ Das neue, fruchtbare und wichtige dabei ist eben die thatsache, dass hier zum ersten male auf anglistischem gebiet die lebenden mundarten in den dienst der sprachgeschichtlichen forschung gestellt werden, und die ergebnisse des verfassers wie die anderer, die seinen anregungen gefolgt sind, zeigen, dass der eingeschlagene weg gut ist. Die stoffliche grundlage für seine studien fand Luick hauptsächlich im 5. bande von Ellis' *Early English Pronunciation*, dann in Elworthys *Dialect of West Somerset*, Murrays *Dialect of the Southern Counties of Scotland* und J. Wrights *Grammar of the Dialect of Windhill in the West Ridings*

of Yorkshire. — Das ganze buch zerfällt in zwei abteilungen. Die erste untersucht die mittelenglischen längen in den lebenden mundarten, indem sie ihren geltungsbereich, ihre entsprechungen, deren vorgeschichte, das verhältnis der schriftsprache zu ihnen darstellt und zuletzt rückschlüsse auf die älteren sprachperioden zieht. Der zweite teil verfolgt die bis dahin noch viel umstrittene frage nach der entwicklung der altenglischen *i* und *u* in offenen silben. Als gesamtergebnis ist ausgesprochen, dass die altenglischen kürzen sich von der geschlossenheit zur offenheit entwickeln; am frühesten, schon im 13. jahrhundert, ist die umwandlung bei den *e* und *o* vollendet; später, und zwar in deutlichen zeitlichen abstufungen, vollzieht sie sich bei den *i* und *u*; am längsten zeit, etwa bis zum ende des 15. jahrhunderts, braucht sie in den südlichen gebieten.

Breslau. H. Jantzen.

Julien Melon, *Étude comparée des langues vivantes d'origine germanique. Première partie: Lois des modifications de consonnes qu'éprouvent les mots envisagés du Néerlandais à l'Allemand et à l'Anglais. Premier fascicule.* Namur, Wesmael-Charlier. 1898. XL u. 183 s. 8. 5 fr.

Das ziel, dem der verf. des vorliegenden werkes zustrebt, ersieht man aus den zum motto erwählten worten Bréals: *Il est aisé à qui possède l'une des langues germaniques d'en apprendre une seconde, et il y a là une source de comparaison féconde pour l'observation et excellente pour la formation de l'esprit.* Wie hierdurch schon angedeutet wird, ist es die arbeit eines pädagogen, der sichere ergebnisse wissenschaftlicher forschung weiteren kreisen zugänglich machen, für den sprachunterricht verwerten will, die arbeit eines pädagogen, der von der notwendigkeit neusprachlicher bildung überzeugt ist. *La connaissance des langues vivantes est devenue d'une impérieuse nécessité. La jeunesse de nos écoles, même celle qui va encore s'abreuver à la source antique, s'en rend de plus en plus compte. Elle comprend que c'est le moment ou jamais de se répéter l'adage attribué à Charles-Quint: Autant de langues on possède, autant de fois on est homme.* Ich kann den wunsch nicht unterdrücken, die jugend möge sich lieber andere sprüche einprägen, als diesen verlogenen satz, in dem statt „schauspieler" „mensch" gesagt wird, aber ich will und brauche auch hier nicht näher darauf einzugehen, wo es sich zunächst darum handelt, den gedankengang des verf. klarzulegen. Die neusprachliche bildung gilt ihm als notwendig, aber nicht nur die beherrschung soll erstrebt werden, sondern auch die erkenntnis, und als mittel zur geistigen bildung sind die modernen sprachen ebenso brauchbar wie das griechische und lateinische. Der verf. hat mit dieser behauptung meines erachtens vollkommen recht, unrecht aber hat er darin, dass er, statt zu beweisen, autoritäten anführt, was er leider viel zu oft in seinem buche thut. Denn die stärke

der stärksten partei vermag nicht das gewicht der gründe zu ersetzen. Das ziel also ist, um den verf. selbst reden zu lassen: *diriger le travail des élèves dans l'acquisition des connaissances nécessaires pour lire, écrire, entendre et parler les langues vivantes, qu'ils étudient, en vue de l'utilité immédiate qu'on en retire pour l'usage le la vie, et afin de forger l'esprit en le meublant, selon l'heureuse expression de Montaigne, développer les facultés des élèves d'une façon progressive et harmonique; les mettre par là en état et leur donner le goût de continuer plus tard, par eux-mêmes, leurs études linguistiques.* Dass dieses ziel heute noch nicht erreicht wird, beruht auf mangel an zeit und methode, und helfen kann da nur der versuch, den unterricht mehr einheitlich zu gestalten, den speziallehrer möglichst zu beseitigen, mindestens da, wo es sich um genealogisch verwandte sprachen handelt. Diesen gewiss erwünschten lehrern soll nun das vorliegende werk dienen, sie einerseits von den ergebnissen der vergleichenden grammatik in kenntnis setzend und sie andererseits anleitend, dieses wissen im schülerkreise fruchtbar werden zu lassen. So fest ich überzeugt bin, dass Bréal mit dem ersten teile seines ausspruches recht hat, so wenig will mir das überschwengliche lob angebracht erscheinen, das der sprachvergleichung als mittel zur geistesbildung gezollt wird. Doch es würde mich hier zu weit führen, wenn ich mich mit allen auseinandersetzen wollte, die in der begeisterung nach begeisternden worten haschen, statt alles auf den einfachsten, alles bestechenden reizes baren ausdruck zu bringen, zumal da ich in der lage bin, die leser auf einen aufsatz verweisen zu können, in dem ich meine ansichten ausführlich auseinander gesetzt habe (*Der sprachunterricht im dienste der geistesbildung*. *Neue Bahnen*, hrsg. von Scherer, 11. jahrg., heft 7 u. 8). Ich will mich auf den boden stellen, auf dem der verfasser des vorliegenden buches steht, will einmal annehmen, er habe das richtige ziel ins auge gefasst. Dann erübrigt doch noch die frage, ob er ein zuverlässiger und auch in anderer beziehung, etwa hinsichtlich des tempos, in dem er voranschreiten lehrt, empfehlenswerter führer ist. Im allgemeinen darf man nun wohl zugeben, dass die arbeit auf gründlichen studien beruht und dies auch deutlich erkennen lässt, freilich nur im allgemeinen. Ich führe nur *ein* beispiel an, wo der leser unangenehm enttäuscht werden kann, muss aber leider hinzufügen, dass es nicht ganz vereinzelt dasteht. Seite 55 und an anderer stelle ebenfalls wird eine ausnahme von der regel, dass niederl. *d* ein deutsches *t* entspreche, konstatirt und zwar auf grund der mit *th* anlautenden wörter *that*, *thun* u. a. Eine anmerkung warnt ausdrücklich davor, das deutsche *th* (*momentanée sourde aspirée*) mit dem englischen *th* zu verwechseln (*spirante, tantôt sourde, tantôt sonore*), aber sie macht leider nicht darauf aufmerksam, dass *t* in *tag*, *tief* u. a. auch eine *momentanée sourde aspirée* ist. Fast ebenso unangenehm wie diese partielle unzuverlässigkeit berührt mich aber die weitschweifigkeit des buches, das stellenweise geradezu zu einer

chrestomathie wird und dabei zitate heranschleppt, die man liebevoll vor dem blick aller kritiker bergen sollte, die sie nicht schon bemerkt haben, z. b.: *there are many Englishmen who are accustomed to derive English, of all things, from Modern High German!* Skeat, *A Concise Etymological Dictionary of the English Language, Introduction*, p. X. Es ist ja gewiss traurig, dass diese *many Englishmen* existiren, und noch trauriger ist es, dass man noch tolleres in der welt dulden muss. Aber warum sollte es nicht mit etwas mehr diskretion geschehen?

Kurz: es ist eine fleissige, durchaus beachtenswerte arbeit, die Melon geliefert hat, aber eine arbeit, die den mut der rücksichtslosen entscheidung vermissen lässt und dazu verführen könnte, sich mehr auf autoritäten zu verlassen als auf gründe, eine arbeit, die wohl als führer dienen kann, die aber nicht, was sie erstrebt, auch führer schult.

Etschmiadsin (Kaukasien). F. N. Finck.

---

1. *William Shakespeare.* Sein leben und seine werke. Von Sidney Lee. Rechtmässige deutsche übersetzung. Durchgesehen und eingeleitet von prof. dr. Richard Wülker. Leipzig, Georg Wigand. 1901. XXIV, 469 s. 8°. M. 7, geb. m. 8.
2. *Shakespeare.* Von prof. dr. L. Kellner. (*Dichter und darsteller*, hrg. von dr. Rudolph Lothar. IV.) Leipzig, Berlin und Wien, verlag von E. A. Seemann und der Gesellschaft für graph. industrie. 1900. 288 s. gr. 8°. M. 4, geb. m. 5.
3. *Shakespeares dramatische werke.* Übersetzt von Aug. Wilh. von Schlegel und Ludwig Tieck. Herausgegeben von Alois Brandl. (Meyers klassikerausgaben.) Leipzig und Wien, Bibliographisches institut. O. j. 10 bände. Geb. m. 20.

1. Shakespeare und kein ende! Und doch hat jeder kundige das erscheinen von Lees Shakespeareartikel (*Dict. of Nat. Biogr.*) in erweiterter buchform vor zwei jahren freudig begrüsst. Nach all dem wüsten Baconschwindel unberufener dilettanten ein neues wirkliches Shakespearebuch von einem der ersten kenner der elisabethanischen litteratur: nüchtern und *matter-of-fact*, aber kritisch und zuverlässig; sehr englisch, aber gewiss auch der grossen Shakespearegemeinde in Deutschland willkommen, diejenigen eingerechnet, die es nur deutsch zu lesen im stande sind. Es war daher ein naheliegender gedanke, eine deutsche übersetzung davon zu veranstalten. Die uns hier vorliegende ist von frl. Martha Schwabe in Leipzig geschrieben, von Wülker durchgesehen und eingeleitet.

Was Wülker gibt, hält sich, von wenigen zusätzen abgesehen, im rahmen eines vorwortes. Vor allem hebt er die abhandlung über die sonette hervor und scheint überzeugt, dass durch die von Lee nachgewiesene abhängigkeit auch Shakespeares von den italienischen und französischen sonettisten seinen sonetten fast alle autobiographische

bedeutung genommen sei. Als nicht minder beachtenswert bezeichnet Wülker den abschnitt über den grafen von Southampton und sein verhältnis zu Shakespeare. Man darf Wülker zugeben, dass dieses und manches andere in Lees buch den stand der Shakespeareforschung verändert hat, ohne dass man deshalb zu glauben braucht, es sei über das „wieviel“ und „was“ der autobiographischen bedeutung — den freund und die schwarze dame — oder auch über den *onlie begetter* der widmung nun das letzte wort gesprochen. Diese streitfragen zu behandeln, ist freilich das vorwort zu der übersetzung so wenig der ort wie diese kurze anzeige des buches; übrigens werden sie weiter unten noch zu berühren sein. Ich hätte also nur noch ein paar worte zu der übersetzung und zu der ausstattung zu sagen.

Dass sich die übersetzung möglichst treu an das original hält und sogar den stileigentümlichkeiten Lees gerecht zu werden sucht (s. IV), ist gewiss nur zu loben; dass dies aber durchweg gelungen sei, ohne dem deutschen ausdruck gewalt anzuthun (ebd.), kann ich nicht finden. Man vergleiche z. b. auf s. VII (der zweiten der übersetzten seiten) ausdrücke wie die folgenden: „das, in seinen grenzen, vollständig .. wäre“ (*that should be, within its limits, complete* ...; besser ohne kommata: „das innerhalb seiner grenzen vollständig ... wäre“); „aufschluss über einen oder zwei punkte“ (*light on one or two topics*, d. h. „... einige punkte“); „behandlung der folgenden gegenstände: der umstände, unter welchen ...“ (*treatment of the following subjects: the conditions under which* ..., d. h. also: „... der f. punkte“, „der f. fragen“ u. s. w.). Dergleichen liesse sich ungezähltes anführen. Sodann ist dem herrschenden gebrauch gegenüber zu vieles übersetzt, wie übrigens auch, z. b. in der *Litteraturgeschichte*, bei Wülker. So ist gleich im ersten satze (s. VI) das übertragene „Nationalbiographische lexikon“ trotz dem dabei eingeklammerten original (*Dictionary of National Biography*) befremdlich, wenigstens sollte die übersetzung in der klammer, der urtitel im texte stehen, „Nationalbildergallerie“ (s. XI) für das hier *nicht* beigefügte *National Portrait Gallery* nicht einmal richtig, auch „Welbeck abtei“ (s. X) entschieden nicht deutsch. Beinahe komisch aber wirkt ein verdeutschter „Matthäus Arnold“ (s. VIII), „Johann Payne Collier“ (s. X) oder — „Wilhelm Shakespeare“ (s. 1 f.; sonst „William“); vor einem „bischof *Karl* Wordsworth“ (s. 15) neben ihrem „*pfarrer* Thomas Carter“ (s. 8; = *The Rev. Thomas Carter*) und „Sir *Friedrich* Madden“ (s. 269) ist die übersetzerin selbst zurückgeschreckt. Kurz, ich meine, in einer neuen auflage liesse sich an dem deutschen ausdruck vieles noch bessern.

Die beigegebenen bilder sind nicht dieselben wie bei Lee. Weggelassen ist das porträt des jugendlichen Southampton, der gerade in Lees buch eine so wichtige rolle spielt. Die abbildung der büste im Garrick-klub ist durch wiedergaben des grabdenkmals und des bildes in der folio ersetzt, und nur die des vor einigen jahren aufgefundenen

Droeshout-ölbildes von 1609 ist — als titelbild — beibehalten. Dabei zeigt sich freilich die englische heliogravüre in der wirkung, die deutsche zinkotypie aber in der treue überlegen. Von den bei Lee gegebenen fünf namensunterschriften sind die der urkunden in der Guildhall-bibliothek und im Britischen Museum beseitigt, die drei aus dem testament — statt wie bei Lee nach dem original — nach dem faksimile im 24. bd. der Deutschen Shakespeare-gesellschaft angeblich mitgeteilt; in der that aber gibt nur die dritte namensschrift eine eigenhändige unterzeichnung Shakespeares wieder. Die übernahme der Leeschen tafel (zu s. 278) hätte vor diesem ärgerlichen versehen geschützt.

2. Auch von Kellners buch darf man sagen, dass es noch einen platz auszufüllen findet. Mehr noch als Lee wendet sich Kellner an das grosse publikum der gebildeten, das sich den philologen nimmermehr als pedantischen lehrmeister, allenfalls aber als vermittler erhöhten und vertieften genusses gefallen lässt. Diesem leserkreis empfiehlt sich der vierte band der *Dichter und darsteller* zunächst als reichhaltiges bilderbuch: mehr als 200 abbildungen sind über die fünfzehn bogen verstreut. Ich wähle diesen ausdruck mit absicht; denn es ist das gegenteil planmässiger illustrirung, wenn z. b. das porträt Furnivalls eine besprechung *Heinrichs VI.*, oder die ansicht von Helsingör zur zeit Shakespeares den text über *Troilus und Cressida* begleitet. Wie oft mich dieser widerstreit zwischen wort und bild immer wieder von neuem bei der lektüre gestört hat, kann ich gar nicht sagen. Ein grosser teil der abbildungen — etwa ein drittel — führt berühmte schauspieler alter und neuer zeit in Shakespearerollen vor; bei Hamlet sind es nicht weniger als fünfzehn darsteller, von Chodowieckis Brockmann bis zu Sarah Bernhardt nach photographie. Wenn es nicht möglich war, alle die bilder in den rahmen des auf das stück bezüglichen textes zu fassen, so hätte man ihnen an gehöriger stelle ein paar besondere seiten opfern oder sie mit den übrigen gruppen zu einer darstellergalerie am ende des buches vereinigen sollen. Fast sieht es so aus, als hätte der verf. selbst sich um den bilderschmuck wenig gekümmert. Dies erklärte auch am besten die in den Shakespeareporträts herrschende verwirrung. Als angebliches „original des Droeshout-porträts“ erscheint (wie die übrigen Shakespearebilder ohne angabe der quelle) s. 211 der Felton-kopf, s. 215 noch einmal das „Felton-porträt“ in der allerdings recht abweichenden wiedergabe wie auf Wülkers tafel zu s. 246 der *Litteraturgeschichte*, no. 2; das „Droeshout-porträt der folio“ wird gleichfalls zweimal, zuerst s. 211 für sich und nochmals s. 217 in einem faksimile des titels gegeben; das wirkliche Droeshout-original, also das jetzt als best beglaubigt geltende ölbild (seit 1895 in der *Memorial Picture Gallery* in Stratford; nachbildung — wie oben erwähnt — bei Lee und bei Lee-Wülker) ist überhaupt nicht reproduzirt! (Beiläufig bemerkt, wäre auch

für die bildnisse bei Wülker, *Litteraturgesch.*, zu s. 246, eine genauere wiedergabe wünschenswert; alle vier sind umgezeichnet, und der folio- wie der Chandos-kopf ist dabei von links nach rechts gedreht.) Ein anderes, nur geringfügiges versehen bei Kellner ist die vertauschung der trauungseinträge für Shakespeares töchter Susanna und Judith auf s. 198. Dass die illustrationen nicht einheitlich sind, z. b. nach allerlei photographischem s. 27 auf einmal eine zeichnung der Dreifaltigkeitskirche in Stratford erscheint (die ungenannte quelle ist hier wie öfters Walters *True Life*), dass die s. 29 „nach einer photographie" (aber doch auf dem umweg über eine zeichnung!) gegebene darstellung von „Shakespeares pult" zu dem jetzt im *Birthplace Museum* gezeigten objekt nicht mehr stimmt, u. dgl. m., wird man dem charakter des buches zu gute halten.

Dieser bedingt es auch, dass der text weniger der erörterung schwebender fragen als der mitteilung gesicherter oder doch wahrscheinlicher resultate gewidmet ist. Immerhin sucht Kellner z. b. in kap. 6 darüber aufzuklären, „wie man die entstehungszeit von Sh.s werken bestimmt"; er bespricht kurz die äusseren kriterien: eintrag im buchhändlerregister, titeldatum, erwähnung bei Meres (1598), anspielungen; die inneren: stil und dramatische technik, versbau (wobei er, wie überhaupt, Furnivalls urteil hochstellt) und verteilt die dramen auf die vier perioden 1589—1594, 1594—1601, 1601—1609, 1609—1616, ohne nachher sich und dem leser eingehende beweisführung im einzelnen zuzumuten. Auf die anleitung zum ästhetischen verständnis legt K. wohl das hauptgewicht, und das mit recht; aber auch „die englische bühne zur zeit Shakespeares" und „die technik des dramas bei Shakespeare" sind in zwei besonderen, lehrreichen kapiteln (19 und 20) behandelt, „die sog. Bacon-frage" wird (21) gebührend abgethan, auf „Shakespeare und die nachwelt" (23) ein blick geworfen, zu ende des buches auch „eine kleine Shakespeare-bibliothek" zusammengestellt. — Die analyse und würdigung der werke ist wo möglich gruppenweise in den bericht über das leben des dichters verwoben. Hier scheint der verf. des guten zuviel zu thun, wenn er z. b. *Antonius und Kleopatra* und *Koriolan* mit *Julius Zäsar* „zusammenfasst und als ganzes bespricht"; denn jene sind doch nicht nur acht jahre nach diesem geschrieben, sondern die behandelten ereignisse liegen vier jahrhunderte auseinander. Auch die datirung gäbe hier und da zu bemerkungen anlass. Ich will nur diejenige der ersten dichtung erwähnen. *Venus und Adonis* soll nicht auf dem heissen boden Londons, sondern in der schäferwelt von Warwickshire entstanden, die sechszeilige strophe aber vom dichter seinem zeitgenossen Lodge entnommen sein, der ein verwandtes thema behandelt hatte. Gemeint ist *Scillaes Metamorphosis*. Dieses gedicht erschien aber erst 1589, und Shakespeare war auch nach K. 1586 in London angekommen. — In der sonettenfrage ist K. von Lees beweisführung (s. o.) wenig überzeugt; er findet aber auch

die Herbert-Fitton-hypothese nur schwach begründet. Bekanntlich hat Schröer in den *Grenzboten* 1899 die sich besonders an die namen Tyler (warum fehlt dieser bei K.?) und Lee knüpfende kontroverse auch mit bezug auf Lady Newdigate-Newdegates *Gossip from a Muniment-room* (1897) für einen weiteren leserkreis behandelt und gezeigt, dass jene hypothese auch nach Lees buch die wahrscheinlichkeit für sich hat.

Sehr ansprechend ist K.s schreibweise. Nur selten verrät sich der österreicher durch ein „behelf" (= beweismittel), „am theater" (= im theater) o. dgl. Auch druckfehler wie „Klythemnestra" sind nur wenige stehen geblieben.

Man darf K.s *Shakespeare* auch unter den leuten vom fach viele leser wünschen und ihnen ein paar genussreiche stunden voraussagen.

3. Ich benutze diese gelegenheit zu einem verspäteten und im grunde ja überflüssigen hinweis — nichts weiter — auf Brandls Schlegel-Tieck (denn auch dieser zweite name steht der tradition entsprechend mit auf dem titel). Die neue ausgabe in zehn geschmackvollen, schön gedruckten leinenbänden hat bereits den verdienten beifall gefunden. Brandl hat die ausgabe letzter hand zu grunde gelegt, nur irriges ist unter dem text verbessert, druckfehler jener ausgabe von 1839—40 sind am ende des bandes verzeichnet. Der erste band enthält das von B. wohl überschätzte sog. stratforder bildnis (Wülkers no. 4) und auf beinahe 70 seiten einleitend eine darstellung von Shakespeares leben und werken in fünf kapiteln (leben — theater — dramen — nachleben in England — aufnahme in Deutschland und die S.-T.sche übersetzung). Jedem stück ist eine besondere einleitung des herausgebers beigegeben, die äusserem und innerem gleichmässig gerecht wird, und sachkundige anmerkungen zu ende des bandes räumen schwierigkeiten hinweg, ohne überflüssiges beizubringen. Kurz, eine durchaus würdige erneuerung unseres deutschen Shakespeare!

Marburg. W. Viëtor.

VERMISCHTES.

H VOCALIQUE.

J'ai lu avec un vif intérêt et une approbation presque constante les excellentes remarques de Klinghardt au sujet du *h* vocalique. Je regarde comme particulièrement justes ses observations au sujet de la valeur relative de l'étude des phénomènes phonétiques par l'oreille d'une part, par les instruments de l'autre. Je demande seulement la permission de présenter deux petites remarques additionnelles, l'une sur le phénomène en question lui-même, l'autre sur la manière de le représenter dans l'écriture.

Sur le phénomène lui-même, je ne crois pas que le *h* vocalique français soit, aussi exclusivement que le pense K., un produit parasite, un résultat mécanique de l'effort fait pour accentuer la voyelle suivante. Je pense plutôt qu'il est, comme en allemand, la survivance d'un *h* soufflé primitif; en effet celui-ci existe encore dans nombre de patois et de prononciations provinciales ou semi-provinciales, *même après consonne* (*yn ho:t mɔ̃tap* etc.), et l'influence de ces prononciations doit se faire sentir constamment sur celle même des personnes qui n'ont aucune espèce de *h* dans leur parler naturel. Ce qui ne veut pas dire que d'autres facteurs n'aient pas contribué à la survivance de *h* entre voyelles.

Quant à la manière de représenter le *h* vocalique français, il faut tout d'abord savoir si c'est d'une représentation pratique ou scientifique qu'il s'agit. Pour l'usage pratique, il suffit absolument d'écrire *lahɔ̃:t*. Le caractère vocalique du *h* est un phénomène d'assimilation inconsciente; il n'est pas plus nécessaire de l'indiquer que le caractère vocalique de *s* dans *yn tas də te*, le caractère soufflé de *b* dans *yn rɔb kurt*, de *j* dans *pje* (*yn taš də te, yn rɔb̥ kurt, pj̥e*) — ou la nasalisation du *h* lui-même dans *la hɔ̃:t*.

Pour une écriture scientifique, *la h̬ɔ̃:t*, ou si on veut *la h̃ɔ̃:t*, me paraît une représentation suffisante, lors même qu'il serait prouvé qu'il n'y a pas, entre a et ɔ̃, de moment où la bouche prenne la position correspondante à ɔ. Je ne crois pas, pour ma part, qu'elle prenne cette position; mais la prend-elle d'avantage quand on dit *aɔ̃*?

J'en doute; on passe de la position a à la position ɔ, aussi directement que possible, tout en articulant *l* avec la pointe de la langue. *l* signifie donc rigoureusement, tout ce qui a lieu pendant que la pointe de la langue ferme le milieu du passage de l'air, tandis que le reste de la bouche traverse rapidement toutes les positions entre a et ɔ. De même, plus ou moins, pour toutes les autres consonnes. De même aussi, *h* (ou *ḥ*) signifie tout ce qui a lieu pendant que le souffle vocalisé est nettement perceptible, tandis que les organes de la bouche passent de la position a à la position ɔ.

Quant à la persistance du souffle pendant la durée même de la voyelle ɔ, si elle s'étendait à cette voyelle entière, on pourrait écrire ɔʰ. Mais si, comme je le crois, elle cesse avant la fin de la voyelle, et si nous reculons devant une transcription encombrante (et d'ailleurs inexacte à d'autres points de vue) comme ɔʰɔ, nous devons renoncer à le représenter avec un alphabet à base romaine[1], et nous consoler en pensant que nous ne sommes pas plus inexacts ici qu'ailleurs, puisque nous omettons à peu près toujours d'indiquer les modifications subies régulièrement par un son sous l'influence d'un autre.

Pour le *h* vraiment vocalique des Arabes, des Ruthènes et des patois Vosgiens, il faut un signe special; on a proposé *ɦ*, qui paraît très bien convenir.

Paris. PAUL PASSY.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

18.

(Vgl. *N. Spr.* VI, s. 91. 184. 330. 455. 592; VII, s. 54. 273. 374. 549. 605; VIII, s. 116. 175. 302; IX, s. 51.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: dr. Konrad Meier, Dresden-19, Frankenstr. 6.)

A. Anfragen.

A. 36. Bei SÉGUR, *Hist. de la grande armée* (vollst. ausg. b. Renger, 1880) heisst es, buch XII kap. 1 (p. 378): *Enfin parmi les soldats encore armés* UN SOBRIQUET *dont eux-mêmes avaient ridiculisé leurs compagnons tombés dans le désordre, avait eu quelque influence.* (Es handelt sich um den letzten teil des rückzuges jenseits der Beresina.) Welches war dieser spottname?

B. Berichtigungen und ergänzungen.

Nochmals zu Z. S.-E. 147 und 150 (*N. Spr.* VIII, 116 u. IX, 52).

Zu 147. DASS *tour* NICHT die objektive wendung (= *tournure*, im engeren sinne *locution*), sondern die subjektive fassung, die man einem

---

[1] La chose serait faisable avec un système analphabétique comme celui de Jespersen.

gedanken gibt, bedeutet, dürfte z. b. aus folgender stelle des *Avertissement* zum 7. buche der fabeln La Fontaines zur genüge hervorgehen: *Voici un second recueil de Fables que je présente au public. J'ai jugé à propos de donner à la plupart de celles-ci un air et un* TOUR *un peu différent de celui que j'ai donné aux premières, tant à cause de la différence des sujets, que pour remplir de plus de variété mon ouvrage,* wozu der herausgeber Colincamp der Delagraveschen ausgabe bemerkt (s. 151): *En effet, le fabuliste s'y montrera moins et le poète davantage.* — *Tour* kann sogar von einem einzelnen worte gesagt werden, wenn eben die subjektive fassung oder ausdrucksweise bezeichnet werden soll: *«Possible» pour «peut-être»; vieux tour affectionné par La Fontaine. «Nos gens», pour «nos écrivains nationaux»; tour naïf qui revient souvent sous la plume de La Fontaine.* Niemand wird hier *possible* und *nos gens* im deutschen als „wendungen" bezeichnen wollen.

Zu 150. Was das kasusverhältnis von *me* betrifft, so gelten zwar nach dem ausspruche der *Académie* die konstruktionen *persuader à q. que* . . . und *persuader q. que* . . . als gleichberechtigt, sind jedoch durchaus nicht gleich üblich. Thatsächlich findet sich in den meisten von Littré *s. v. persuader* angeführten beispielen vor folgendem objektsatz die person durch den dativ ausgedrückt, in den übrigen *kann* sie als dativ aufgefasst werden. Manche grammatiken (z. b. Ploetz, *Syntax der neufranz. sprache mit berücksichtigung des lateinischen*[2], s. 136) fordern geradezu in solchen fällen den dativ der person.

Aber selbst wenn der kasus völlig zweifelhaft wäre, bleibt der sinn der anmerkung noch immer rätselhaft. Soll etwa die verschiedenheit des kasus auch eine verschiedenheit in der bedeutung bedingen? Fast möchte man es annehmen, da sonst die bemerkung ziemlich müssiger natur wäre. Oder soll wirklich der schüler bloss darauf hingewiesen werden, dass man bei *persuader* auch entgegen dem bei verben mit doppelter konstruktion (vgl. *conseiller*) üblichen verfahren die person in den akkusativ setzen könne, wenn die sache durch einen satz ausgedrückt ist? (Prof. dr. Scherffig in Zittau.)

Zu A. 27 schreibt herr professor Ondrusch in Sagan:

Ich habe die stelle immer in folgendem sinne aufgefasst: Goulden bleibt, als er das geräusch vernahm, auf dem rücken liegen, die nase nach oben gerichtet, nicht nach der seite. Er hat nicht nötig, sich umzuwenden, weil er die das geräusch verursachenden bewegungen erkennt und richtig beurteilt. Zu vergleichen wäre der bildliche ausdruck *porter le nez en l'air*: die nase hoch tragen.

(Es deckt sich das, der sache nach, mit meiner auffassung. K. M.)

A. 196. In Huots ausgabe von SOUVESTRE, *5 erzählungen aus* AU COIN DU FEU (Velhagen & Klasing 1897) steht zu s. 78, 14—18: *Oui, la devise de Joseph vaut mieux que la mienne, car elle est plus près de la loi de Dieu; le Christ n'a pas dit: A chacun son droit, mais bien: Aimez votre prochain comme vous-même* die anmerkung: „*Aimez . . . même*, ein

alttestamentliches gebot, vgl. 3 Moses, 19, 18. Der unterschied zwischen der religion der juden und der Christi liegt in der antwort auf die frage: wer ist mein nächster? vergl. das gleichnis vom barmherzigen samariter. Ev. Lucä, 10, 25–37."

Der zweck dieser bemerkung ist schwer zu erkennen. Oder übersah der herausgeber, dass Souvestre offenbar die stelle im *Ev. selon St Mathieu, chap.* 22, 37–39 im auge hat: JÉSUS *lui dit: .... Tu aimeras ton prochain comme toi-même* —? (Dr. Ulrich Meier, Bautzen.)

Über die frage: wer ist mein nächster? vergl. 3 Mos. 19, 33–34: Wenn ein fremdling bei dir in deinem lande wohnen wird, den sollt ihr nicht schinden. Er soll bei euch wohnen, *wie ein einheimischer* unter euch, und *sollst ihn lieben wie dich selbst.* (Ltg.)

II. ENGLISCH.

(Leitung: dr. A. Lüder, Dresden-N., Jägerstr. 16.)

B. Berichtigungen und ergänzungen.

85. MACAULAY, *Ausgew. essays*, II. bdch.: *John Milton* (Berlin, Weidmann), s. 128. *Like the Puritans he lived*

"As ever in his great task-master's eye."

Diese a. a. o. nicht nachgewiesene stelle stammt aus Miltons 2. sonnet:

How soon hath Time, the subtle thief of youth,
Stolen on his wing my three-and-twentieth year!
My hasting days fly on with full career,
But my late spring no bud or blossom shew'th.
Perhaps my semblance might deceive the truth
That I to manhood am arrived so near,
And inward ripeness doth much less appear,
That some more timely-happy spirits endu'th.
Yet, be it less or more, or soon or slow,
It shall be still in strictest measure even
To that same lot, however mean or high,
Toward which Time leads me, and the will of Heaven.
All is, if I have grace to use it so,
As ever in my great Task-Master's eye. (K. M.)

86. Ibid. s. 118. *Instead of catching occasional glimpses of the Deity through an* OBSCURING VEIL *they aspired to gaze full on his intolerable brightness and to commune with him face to face.*

Die anm.: „Macaulay scheint hier die von Schiller in seinem gedicht *Das verschleierte bild von Saïs* behandelte erzählung im sinn zu haben", der ich mich auch angeschlossen hatte, ist nicht richtig. Die stelle bezieht sich offenbar auf *II. Corinthians*, III, 13–18: *And not as Moses, which put a vail over his face, that the children of Israel could not stedfastly look to the end of that which is abolished. — But their minds were blinded; for until this day remaineth the same vail untaken away*

in the reading of the old testament; which vail is done away in Christ... But we all with open face beholding as in a glass the glory of the Lord, are changed into the same image from glory to glory, even as by the Spirit of the Lord. (K. M.)

ANTWORT.

Meine erwiderung in *N. Spr.* VIII, 619 richtete sich zunächst gegen folgende stelle in herrn dr. Löschhorns besprechung meiner grammatik: „Diese synthetische behandlung soll nun gar (!) der grösseren reife des schülers entsprechen, für die weckung des interesses von bedeutung sein und erhöhte erfolge in aussicht stellen, sie soll sogar in keiner weise die allgemein methodischen grundsätze berühren, die sich aus dem unterrichtsstoff ergeben, d. h. auf verständlich deutsch (!), sie soll sich mit den fundamentalsätzen der reform vertragen. Auf ihrem boden stehe daher das werk. Das ist freilich nicht so leicht zu begreifen, aber der verfasser versichert es allen ernstes (!).“ So bezeichnet herr dr. L. einen satz als anfechtbar; und das schreibt herr dr. L., obwohl ich mich s. V des vorwortes über die grundsätze des direkten verfahrens, wie ich es verstehe, klar und deutlich ausgesprochen habe. Ich habe diese von überquellendem wohlwollen getragenen worte in meiner erwiderung für herrn dr. L. nur angedeutet, weil die von mir ebenda angeführte bemerkung über die übungen in lautschrift und die unzutreffende und irreführende angabe über den inhalt der *Grammar Excercises* ein genügendes streiflicht auf das sachliche und gründliche verfahren des herrn dr. L. werfen. Als ich daher las, dass herr dr. L. etwas zur klärung zu sagen habe, meinte ich, er hätte das bedürfnis, die leser der *N. Spr.* über diese und einige andere befremdliche dinge aufzuhellen. Darüber hüllt sich herr dr. L. jedoch in beredtes schweigen, dagegen erhebt er gegen mich den vorwurf, dass ich den thatbestand nicht genügend aufkläre, also verschleiere.

In meiner erwiderung kam es mir vor allem darauf an, eine mir im interesse des direkten verfahrens wichtig scheinende sache zur sprache zu bringen. Herr dr. L. als kritiker war mir dabei ziemlich nebensache. Da er sich aber durch meine ihm gegenüber bewahrte zurückhaltung beschwert fühlt, will ich sein verfahren noch näher beleuchten.

Jeder menschenkenner weiss allerdings von vornherein, dass wer gründlichkeit nicht übt, diese eigenschaft auch an anderen nicht schätzt und lobt. Mit welchem rechte ich aber schrieb: „Wegen der ihm angelobten gründlichkeit wird die grammatik als unbrauchbar für die schule bezeichnet“, erhellt aus folgender stelle von dr. L.s besprechung: „Seine (d. h. Meiers) arbeit verdient alle anerkennung, man wird nie vergeblich in ihr eine grammatische erscheinung aufsuchen, aber sie ist kein schulbuch“ (Thut nichts! Der jude wird verbrannt!). Nach-

dem aber herr dr. L. klargestellt hat, dass diese worte kein lob bedeuten, stelle ich zu nutz und frommen aller, die mein schicksal teilen, fest, dass herr dr. L. das gegenteil von dem meint, was er sagt. Jedenfalls verwahre ich mich sehr entschieden gegen die unterstellung, dass ich in herrn dr. L.s besprechung dinge hineintrage, die nicht darin stehen.

Zunächst ein beispiel von herrn dr. L.s verfahren. In seinem buche *Englisch nach dem frankfurter lehrplan* sagt dir. Walter s. 5: *Ich bin überzeugt, dass meine bemühung, die schüler an eine sorgfältigere aussprache zu gewöhnen, wesentlich leichter und von grösserem erfolge begleitet gewesen wäre, wenn ich im ersten vierteljahr ausschliesslich mit lauttexten gearbeitet hätte, und demgemäss habe ich den verfasser des lehrbuchs gebeten, für die anstalten, welche versuche mit der rein lautlichen schulung machen wollen, eine anzahl von texten in lautschrift herauszugeben . . . Meines erachtens kann diesem auf ein vierteljahr zu beschränkenden ausschliesslichen gebrauch der lautschrift wohl keine schwierigkeit seitens der vorgesetzten behörde bereitet werden.* Allen ausführungen Walters bringt dr. L. sein ungeteiltes interesse entgegen. Hätte er da nicht sagen müssen: „Diesen wünschen Walters ist im übungsbuch von Meier-Assmann rechnung getragen. Die verfasser glauben sogar, dass bei beginn des englischen in IIB 6—8 wochen für diesen lautkursus genügen"? Was sagt aber herr dr. L.?: „Es hätte sollen den schülern erspart bleiben, diese übungen zu kaufen", und zum schluss: „Offenbar verwendet man hier auf die ausspracheübungen viel mehr zeit, als seitens der preussischen lpl. zugelassen worden ist". (!!) Dabei geben die lpl., wenn ich mich recht erinnere, gar keine bestimmung über die dauer des anempfohlenen propädeutischen kursus. Die absicht dieser reformfreundlichen anzeige ist ja unverkennbar.

Und nun zu der von herrn dr. L. angezogenen stelle. Beweist herr dr. L. wirklich, was er beweisen will? Durchaus nicht! Wenn er mir nachweisen wollte, dass die *abgelegensten grammatischen einzelheiten*, die auf der schule nichts zu thun haben, von mir vorgebracht werden, so hätte er die *regeln* anführen müssen, nicht aber *beispiele* zu den regeln. Da hätte er sagen müssen: Etwas über die verschiedenen arten, das geschlecht der dinge zu bezeichnen, gehört nicht in eine schulgrammatik; von der pluralbildung der fremdwörter zu sprechen, ist ganz überflüssig; über die bedeutung des plurals von abstrakten braucht nichts gesagt zu werden. Herr dr. L. wendet sich aber nicht gegen diese grammatischen dinge, sondern gegen einzelne beispiele, die sie erläutern. Und welche beispiele sind das? Gehören sie wirklich zu abgelegenen dingen? *Drone — bee* lernt der schüler bei besprechung des frühlingsbildes. Darauf ist ein bienenstock, man spricht von der *busy little bee*, *working bee*, fragt, wie wir die bienen nennen, die nicht arbeiten (drohnen), und sagt, dass man sie im englischen genau so nennt. Sehr abgelegen! — *Terminus — termini* war zur zeit meines aufenthaltes in England ein ganz gebräuchliches wort. Bei

Deutschbein lernt es der schüler im 1. jahre. Kron, der doch modernes englisch verspricht, schreibt *Little Londoner*, 127: *Otherwise the London termini (a principal station is called a terminus) would look very gloomy.* Es kommt auch in unserem übungsbuch vor, s. 70: *1600 trains start for the various termini.* Danach scheint das wort doch noch gebräuchlich und ein recht gut gewähltes beispiel, ebenso wie *dogma*; jedenfalls nichts abgelegenes. — *Paperhangings* (tapete) lernt der schüler möglicherweise bei besprechung eines sehr naheliegenden gegenstandes: des zimmers. Die sache ist die: Wenn der schüler am ende des jahres die beispiele in der grammatik liest, kennt er die meisten schon aus dem unterricht und findet sie nur in anderer beleuchtung. So kommt auch *progresses* in der oberstufe wiederholt vor, s. 88: *Her (Elizabeth's) delight was to move in perpetual progresses*, s. 89: *She passed along in her progresses.* Deshalb steht es aber nicht in der grammatik, sondern weil es gewöhnlich als abstraktum aufgeführt wird, das abweichend vom deutschen keinen plural habe. So z. b. Deutschbein, l. 53, abs. 4. Ein teil der vorgebrachten sachen ist allerdings eine stillschweigende kritik und berichtigung weit verbreiteter irrtümer. — Und nun etwas sonderbares. Unter diesen beispielen stehen als unschuldige biedermänner *fox* — *vixen* und *leash*. Da hat nun freilich herr dr. L. zu bemerken vergessen, dass *leash* und sogar *brace* in klammern stehen und als unwesentlich gekennzeichnet sind, und dass *vixen* zu § 76 in einer *kleingedruckten anmerkung* als *etymologisches unikum* erwähnt wird. So wie herr dr. L. verfährt, gewinnen seine leser kein richtiges bild vom wahren sachverhalt.

Ich bin bestrebt gewesen, die beispiele zur grammatik so zu wählen, dass sie möglichst praktisch verwertbaren und nützlichen sprachstoff bieten. Dass manches entbehrlich, das und jenes besser gewählt sein könnte, ist ohne weiteres zuzugeben. Dass die grammatik ihre mängel hat und als menschenwerk solche haben muss, habe ich im vorwort s. V selbst ausgesprochen. Kein billig denkender mensch wird aber zugeben, dass das von herrn dr. L. vorgebrachte sein absprechendes urteil begründet. *Dazu hätte er mir eine grosse anzahl schwerwiegender fehler und wesentlicher mängel nachweisen müssen.* Davon ist aber in der ganzen besprechung *nichts* zu finden, es sei denn, dass gründlichkeit ein mangel ist; und so ist denn — mit ausnahme des herrn dr. L. — die kritik bis jetzt zu einem von dem seinen sehr abweichenden urteil gelangt.

Da nun herr dr. L. ein so eifernder reformer zu sein scheint, dass er bereits von der unduldsamkeit des alleinseligmachenden dogmas beseelt ist, so will ich ihn an eine für die gesamte reformbewegung wichtige these erinnern. Sie lautet: „Die brauchbarkeit und richtigkeit eines gedankens kann nicht *a priori* durch die kritik, sondern nur durch den praktischen versuch festgestellt werden.“ Der gebrauch der hilfsbücher hat bis jetzt durchaus befriedigende ergebnisse gezeitigt, nach dem

urteil des vertreters der vorgesetzten schulbehörde, der dem englischen unterricht in der klasse meines parallelkollegen beigewohnt hat.

Was bringt nun herr dr. L. sachlich zu meinen ausführungen bei?

1. eine eklatante verdrehung meiner worte. Will mir herr dr. L. nachweisen, wo ich geschrieben habe: „das müsst ihr wissen, und das könnt ihr vergessen"? Ich habe gesagt: Viel dinge sind zum verständnis des gesprochenen und geschriebenen englisch — für die rezeption — nötig, die dürfen dem schüler nicht unbekannt sein, die muss er kennen (rezeptives wissen). Weit weniger — die wesentlichen dinge — muss er beherrschen, wenn er die fremdsprache selbst handhaben will, die muss er können (produktives wissen). Diese hauptsachen werden vom übungsbuch — ohne bleistift — festgestellt. Wenn jemand auf einer landkarte sagen kann: das ist Europa, das Spanien, das Frankreich, so *kennt* er diese länder und wird sie stets wiedererkennen. Das kartenbild aber aus dem kopf hinzeichnen, das ist *können*. Kein lehrer wird verlangen, dass dies vom schüler reproduzirte bild die genauigkeit und fülle der landkarte aufweist; andererseits wird niemand fordern, dass die landkarte einer schülerzeichnung gleiche, und dass das geographische lesebuch weiter nichts enhalten dürfe, als was der schüler zu behalten und zu zeichnen hat. Jedenfalls wundert es mich, dass jemand, der sich zum richter über andere berufen fühlt, so elementare begriffe nicht beherrscht.

2. Herr dr. L. sagt, beschränkung des grammatischen stoffes sei eine forderung der reformer. Das scheint mir so denn doch nicht richtig. Denn der grammatische stoff ist durch die sprache gegeben, die sprache ist, da lässt sich nichts wegnehmen und nichts zusetzen. Nein, der früher allenthalben und auch jetzt noch an vielen orten herrschende *ausschliesslich grammatische betrieb* des unterrichtes soll beschränkt werden, der unterricht, der jede grammatische erscheinung, mochte sie unwesentlich oder wesentlich sein, um der lieben regel und der roten tinte willen mit gleichem ernst und nachdruck behandelte. Wie bei uns die scheidung des wesentlichen vom nebensächlichen gehandhabt und dieser forderung der reformer rechnung getragen wird, habe ich bereits auseinandergesetzt. Wir neuphilologen haben die grammatischen bemerkungen zur lektüre ausgemerzt, und das mit recht, denn da hat die grammatik nichts zu suchen. Es will mich aber lächern, wenn man die grammatik auch noch aus der grammatik hinauswerfen will und verlangt, dass darin nur das unentbehrliche stehen soll, was dann dinge zeitigt wie folgende: präpositionen (ich habe ein englisches lehrbuch vor mir): $2^1/_2$ zeile, syntax (wo von syntax so gut wie nichts steht): 41 zeilen; aber silbentrennung: 38 und interpunktion: 55 zeilen (!). Wenn wir die sache so machen, so tragen wir unfehlbar die grammatik wieder in die lektüre und zwar unausgesetzt hinein.

3. findet herr dr. L., dass ein wechsel in der methode unnütz und für die durchschnittsschüler gefährlich ist. Wie das möglich ist bei

einem verfahren, das eine *wesentliche erleichterung* bedeutet, ist mir nicht recht klar. Der versuch würde es zeigen. Ich halte es für nötig, die sprachen mit 13- oder 16jährigen schülern anders zu treiben als mit 9- und 10jährigen. Es thut nicht gut, alles über denselben leisten zu schlagen, und das wort *variatio delectat* gilt auch hier.

4. bringt herr dr. L. die unrichtige behauptung, unsere hilfsbücher wären *auf den satz* aufgebaut, dass die zweite fremdsprache mit gereifteren schülern synthetisch zu betreiben sei. Die grundsätze, auf denen die hilfsbücher aufgebaut sind, stehen s. V des vorworts. Ich habe nur vom synthetischen *verfahren*, vom synthetischen *betrieb* gesprochen, — *ein verfahren ist kein grundsatz!* Wie man es beim unterricht anfängt, das hat auf die anlage des buches keinen einfluss gehabt. Wer induktiv verfahren will, der kann ebensogut nach induktiver methode unterrichten; der treibt eben grammatik an den lesestoffen und knüpft die grammatischen übungen nach bedürfnis und gelegenheit daran an. Dann ziehe man aber auch die konsequenz und gebe dem schüler zunächst keine grammatik in die hand, sondern verwende sie erst auf einer höheren stufe zur wiederholung und ergänzung des gelernten. Denn wenn man nach „induktivem verfahren“ die regel finden lassen will, so darf man dem schüler nicht ein buch in die hand geben, worin das resultat schon steht. Ebensogut könnte man zu den aufgabensammlungen dann die auflösungen und zu übersetzungsaufgaben den schlüssel in die hände der schüler geben.

Sachlich bringt also herr dr. L. nichts zu der aufgeworfenen frage bei. Denn seine ansicht, die ich natürlich respektire, begründet er nicht ausreichend, und vor allem kann er nicht nachweisen, dass die gegenteilige ansicht durch die erfahrung als irrig erwiesen wäre. Über die fragen aber, wie er dazu kommt, unzutreffende angaben über unser buch zu machen, den inneren zusammenhang, der zwischen grammatik und übungsbuch besteht, unberücksichtigt zu lassen, ganze wichtige teile der grammatik zu ignoriren und das buch zu verurteilen, ohne nur einen einzigen fehler und mangel nachgewiesen zu haben, darüber ist herr dr. L. die aufklärung schuldig geblieben.

Die gründe, die ich gegen das induktive verfahren — soweit es die sprachregel betrifft — ins feld führe, sind folgende:

1. Es widerspricht durchaus dem direkten verfahren, dass man zunächst hunderte von flektirten formen mit der entsprechenden deutschen form auswendig lernen lässt, um dann auf dem umweg der abstraktion vom deutschen aus — nicht einen begriff, sondern eine form zu erkennen.

2. Dies induktive verfahren misst den grammatischen erscheinungen eine bedeutung bei, die sie nicht haben; denn das, was wertvoll zu finden ist — begriffe —, das muss der schüler mitbringen.

3. Im interesse der konzentration des unterrichtes ist zum mindesten für die zweite fremdsprache das deduktive verfahren einzuschlagen (ich persönlich ziehe aus 1 weitergehende folgerungen).

4. Die induktive methode stellt an lehrer und schüler ausserordentlich hohe anforderungen an zeit und kraft. Die sache, an die sie gesetzt werden, das finden der sprachregel, ist nicht von der bedeutung, dass sie einen solchen aufwand rechtfertigt. Das induktive verfahren ist also auch zu verlassen, um lehrer und schüler nicht zu überbürden.

Es hat mich mit grosser genugthuung erfüllt, dass prof. Wendt in der wissenschaftlichen beilage zum jahresbericht der oberrealschule und realschule vor dem Holstenthore (ostern 1901; no. 801) seine aufmerksamkeit einem gegenstande zuwendet, der bis jetzt noch nicht genügende beachtung gefunden hat: dem vokabellernen im französischen anfangsunterricht, und dass er zu ergebnissen kommt, die sich mit meinen erfahrungen, forderungen und ansichten vielfach decken. Ich führe daraus folgendes an:

1. Dass der schüler zum sprechen zu bringen ist (also zum selbständigen einkleiden *seiner* gedanken in die fremde sprache, nicht zum hersagen auswendig gelernter dialoge) (s. 6); 2. erst nach 6 wochen schreiben der ersten vokabeln (s. 9); 3. regelmässige lektüre nicht vor beginn des 2. vierteljahres (s. 10); verschiedenste umformungen des sprachstoffes (s. 10, 11); 4. *bewusste* aneignung der sprachlichen erscheinung (s. 12); 5. entscheidende rolle der präpositionen, die nicht durch *ein* äquivalent in der muttersprache gegeben werden dürfen; 6. nicht vorzeitig auf gelehrten stil hinarbeiten! (s. 13); die vokabeln dürfen nur in grundformen gelernt werden (s. 12). Gegen dies fortgesetzte auswendiglernen von formenvokabeln kehrt sich W. noch ausdrücklich s. 16, und ebenda verwirft er — ich verallgemeinere hier seine für einen besonderen fall berechnete ausführung — die „fortwährende ausschlachtung der lesestücke zu grammatischen zwecken". Da nun prof. W. s. 9 erklärt: „Es kann unerörtert bleiben, wie die elementare formenlehre in den unterricht eingeführt wird", so scheint mir daraus hervorzugehen, dass diese frage doch noch für ihn der erörterung wert ist, und dass auch er diese frage noch für eine offene hält. Jedenfalls kam es mir darauf an zu zeigen, dass das direkte verfahren nicht notwendigerweise mit dem induktiven verfahren verquickt werden muss, ja dass, wenn man nicht lange zeit fremdsprachliche texte fortwährend mit der in den präparationen zugegebenen deutschen übersetzung auswendig lernen lassen, wenn man *direkt* verfahren will, man nur deduktiv verfahren kann.

Damit ist die angelegenheit für mich zunächst erledigt.[1]

Dresden. KONRAD MEIER.

---

[1] Eine erwidernde äusserung von herrn prof. Löschhorn wird uns auch diesmal willkommen sein. *D. red.*

DREI ANTWORTEN.

Meine broschüre *Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode* hat die führer der radikalen reform in Hessen-Nassau und ausserdem herrn dr. Pitschel veranlasst, im maiheft dieser zeitschrift zwei erklärungen und einen offenen brief gegen mich loszulassen. Es sei mir gestattet, auf alle drei apostrophirungen in möglichster kürze zu erwidern.

Vorweg eine allgemeine bemerkung. Meine schrift nennt sich nicht bloss ein offenes wort, sondern bemüht sich auch, es zu sein. Jede liebedienerei liegt ihr fern. Ihr ton ist nicht moll, sondern dur, und darin sucht sie sich der tonart anzupassen, in der man das radikale reformprogramm meistens verfochten findet. Ich hätte ihr in dieser beziehung als motto die worte voransetzen können: Wie man in den wald hineinschreit, so schallt es daraus zurück. An einigen stellen musste sie leider auch auf das persönliche gebiet übergreifen und zwar aus dem einfachen grunde, weil der erfolgreiche betrieb der radikalen reformmethode mehr als der jeder anderen in erster linie von der persönlichkeit des lehrers abhängig ist. Nach meinem ermessen muss man geradezu ein pädagogischer künstler sein, um den radikalen reformunterricht *κατ' ἐξοχήν* betreiben zu können; nun sind wir aber doch nicht alle solche gottbegnadete künstler, sondern nur lehrer; deshalb wird in den unterrichtserfolgen der wenigen künstler und der vielen lehrer immer ein bedeutender unterschied sein und bleiben.

I. Die veranstalter der bekannten petition betr. zulassung einer freien arbeit in den reife- und abschlussprüfungen haben sich dagegen verwahrt, dass ich einer stelle ihrer petition einen sinn untergelegt hätte, der von ihrer auffassung durchaus abweicht. Demgegenüber erkläre ich, dass die in meiner broschüre zum ausdruck gebrachte deutung nicht allein die meinige, sondern auch die aller kollegen war, die ich darüber habe sprechen hören, ja dass einige sogar ihren unwillen darüber in erregten worten kundgaben. Es ist und bleibt eben ein unterschied, ob man von schulen spricht, „wo die nötige gewähr für die durchführung der reformmethode geboten ist“, oder ob man schulen meint, „deren neusprachliche lehrkräfte überzeugte anhänger der reform sind“. Während in dem zweiten fall klipp und klar gesagt wird, dass es nur auf die überzeugung ankommt, wird in dem ersten fall der auffassung freier raum gelassen; es lag daher nichts näher als die annahme, dass die nötige gewähr nur durch die tüchtigkeit der neusprachlichen lehrkräfte geboten werden kann. Und das letztere war meine und vieler auffassung.

II. Herr dr. Pitschel stellt die thatsache richtig, weshalb die auf s. 17 meiner broschüre erwähnte englische prüfungsarbeit nochmal geschrieben wurde. Er kommt mir zu meinem bedauern darin zuvor. Ich hatte *bona fide* als grund dafür angegeben, dass die arbeit „zu gut

ausgefallen war", thatsächlich geschah es aber, wie auch die amtliche erklärung sagt, deshalb, weil ein versehen vorgekommen war. Ich konstatire das mit der hinzufügung, dass mein allgemeines urteil über den wert der freien arbeit als prüfungsarbeit durch diesen umstand nicht im geringsten beeinträchtigt wird.

III. Auf den offenen brief des herrn prof. Viëtor habe ich folgendes zu erwidern:

1. Ein eingehendes studium der reformlitteratur brachte mich zu der überzeugung, dass es eine pflicht der pietät sei, einmal nachdrücklicher, als es bisher geschehen war, auf die männer hinzuweisen, die schon in den 60er jahren ganz ähnliche reformgedanken ausgesprochen haben wie prof. Viëtor in seiner *Quousque tandem*-schrift. Wenn Münch einmal gesagt hat, dass Viëtors schrift wie ein trompetenstoss wirkte, und wenn Sallwürk eine ähnliche redewendung gebrauchte, so muss man dabei in betracht ziehen, dass Viëtors schrift der umstand zu statten kam, dass sie in eine für die reformideen viel empfänglichere zeit fiel. Deswegen aber sollte man die verdienste ihrer vorläufer nicht schmälern oder gar vergessen. Aus diesen gründen erlaubte ich mir in meiner broschüre die bemerkung, dass man neuerdings bemüht sei, dem streit um die beste methode im unterrichte der neueren sprachen ein jüngeres alter anzudichten, indem man Viëtors schrift als seinen ausgangspunkt hinzustellen sucht.

2. Ich habe in meiner schrift davon gesprochen, dass man zum beweise für die vortrefflichkeit der radikalen reformmethode sich immer auf die grossartigen erfolge berufe, die einzelne hervorragende lehrer mit ihren schülern aufzuweisen haben. Dabei spielt der name des herrn direktor Walter die hauptrolle. Er ist der geniale lehrer, der künstler, wie ihn diese methode eigentlich erfordert. Daher spricht und liest man in der öffentlichkeit fast ausschliesslich von ihm und seinen erfolgen. Von den resultaten anderer und selbst der an der spitze der bewegung stehenden reformer bekommt man aber weniger oder gar nichts zu hören. In diesem sinne habe ich in meiner broschüre auf den von herrn prof. Viëtor vor mehreren jahren an der marburger realschule geleiteten anfängerkursus im englischen verwiesen. Wenn nun aber doch, wie herr prof. Viëtor schreibt, ein öffentlicher bericht darüber erschienen ist und zwar in dem *Marburger Generalanzeiger*, so muss ich offen sagen, dass ich ihn in einer tageszeitung, zumal im *Marburger Generalanzeiger* weder gesucht noch vermutet habe. Ich war der meinung, dass in solchen dingen nur fachzeitschriften in betracht kommen könnten.

Frankfurt a. M. Dr. PAUL WOHLFEIL.

ZUM HOSPITIREN IN FRANZÖSISCHEN SCHULEN.

(Schreiben an die red.)

Hochgeehrter herr professor! Mit bezug auf Ihre notiz über das hospitiren in französischen schulen (*N. Spr.* IX, s. 120 f.) erlaube ich mir, Ihnen folgendes mitzuteilen:

Die letzten weihnachtsferien und einen urlaub von 14 tagen benutzte ich dazu, mein französisch aufzufrischen. Es kam mir darauf an, in den *lycées* und *collèges* zu hospitiren, teils um das unterrichtsgetriebe kennen zu lernen, teils um gelegenheit zu haben, französisch zu hören und zu sprechen. Von bekannten und aus zeitschriften wusste ich, dass es schwer sei, die erlaubnis zum besuche zu erhalten. Von herrn dir. Walter hier hatte ich nur eine empfehlung an herrn prof. Schweitzer am *Janson-de-Sailly*-lycée. Ich wandte mich an ihn wegen der einzuschlagenden schritte. Auf seine frage, ob ich irgend welche zeugnisse oder legitimationspapiere hätte, musste ich verneinend antworten. Er riet mir nun, herrn Gréard um die autorisation zu bitten und seine visitenkarte, auf die er die einfachen worte *de part* schrieb, beizulegen. Mittwoch reichte ich auf die angegebene weise mein gesuch ein, freitag hatte ich den erlaubnisschein in händen, und samstag konnte ich mit dem hospitiren beginnen. Überall wurde ich von den *proviseurs* und *censeurs* mit der grössten liebenswürdigkeit empfangen, und ich konnte die herren und die fächer nach belieben auswählen; freilich meldete ich mich stets einen tag früher an, um nicht zu stören. Die kürze der zeit gestattete mir leider nur, *Janson-de-Sailly*, *Condorcet* und *Chaptal* zu besuchen. Es sei mir an dieser stelle gestattet, herrn prof. dr. Schweitzer, dem vorkämpfer für den deutschen unterricht in Paris, meinen dank auszusprechen für die förderung, die ich bei ihm erhalten habe.

Aus den obigen zeilen ersehen Sie, sehr geehrter herr professor, dass es mir wesentlich anders als herrn dr. Hampel ergangen ist. Es wäre mir lieb, wenn Sie auch meinen brief in den *N. Spr.* abdrucken wollten. Ihr Sie hochschätzender

Frankfurt a. M. J. CARO.

P. S. Schweitzer und Simonnot (*Collège Chaptal*) unterrichten streng nach der reform und erlangen ganz erstaunliche resultate. Freilich brauchen diese herren *nur* im deutschen zu unterrichten und haben weniger stunden wöchentlich als wir deutschen lehrer, die in zu viel disziplinen heimisch sein sollen.

FERIENKURSE IN BESANÇON.

Wie uns mitgeteilt wird, finden in Besançon ferienkurse vom 1. juli bis ende oktober statt. Näheres beim sekretariat der universität.

D. red.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. AUGUST 1901. Heft 5.

VERKEHRS- UND SCHRIFTSPRACHE AUF DEM BODEN DER ÖRTLICHEN MUNDART.

Der gegenstand folgenden versuchs soll die lautliche gestalt sein, welche verkehrs- und schriftsprache im munde desjenigen annehmen, der mitten in der lokalen mundart lebt und nur ausnahmsweise von der natürlichen sprachstufe zu den darüber aufgebauten künstlichen sich erhebt. In dem zur veranschaulichung gewählten konkreten fall: verkehrs- und schriftsprache auf dem boden der mundart von Schwenningen in der Baar, soll einer der zahllosen ausgangspunkte festgestellt werden für die verschlungenen wege, die zur idealen einheitssprache hinaufführen, und die hindernisse, die auf denselben liegen.

Der untersuchung lege ich einen text zu grunde, der in mehrfacher wiedergabe diese stufen zeigt, in der engsten übereinstimmung von wort zu wort, die zulässig ist. Diese enge übereinstimmung ist hier eine forderung der natürlichkeit, da der naive sprecher nur *einen* wortschatz, *eine* syntax, *eine* abwandlungsart der wörter kennt und das wesen einer fremden redeweise, wie es die verkehrs- und schriftsprache für ihn sind, zunächst ausschliesslich in der veränderung der lautlichen wortgestalt erblickt. Für den vorliegenden zweck, vergleichung der lautlichen wortgestalten untereinander, ist diese übereinstimmung auch praktisch nötig. Echte sprachproben hierfür zu gewinnen, ist aber unmöglich; daher habe ich auf grund meiner beherrschung der gewählten ortsmundart und der damit in berührung tretenden verkehrssprache die texte selbst

hergestellt, indem ich mich in die rolle des vorauszusetzenden naturkindes hineinstellte. Gedacht ist ein mässig geschulter, mit der verkehrssprache leidlich vertrauter landbewohner, der über denselben gegenstand sich äussert, erstens seinen gemeindegenossen gegenüber in zwangloser unterhaltung, zweitens einem fremden, womöglich höhergestellten gegenüber, oder an fremdem ort, drittens in einer öffentlichen versammlung, frei oder abgelesen. Als lautschrift ist die der *Association phonétique internationale* gewählt[1]; lautwandel bei berührung im satz ist nicht, bei veränderter akzentstufe nur gelegentlich berücksichtigt.

1. *Ortsmundart.*

Die für die folgende vergleichung wesentlichsten züge des lautschatzes, die alle in dieser probe zu tage treten, sind: 1. das vorhandensein kurzer silben; 2. die unterscheidung kurzer und langer reibelaute und liquiden, starker und schwacher platzlaute; 3. das fehlen kurzer fortes, ausser im anlaut; 4. das vorwiegen einfacher längen gegenüber den echten diphthongen; 5. das vorhandensein unechter diphthonge; 6. das fehlen gerundeter vokale.

ʋɛar solid miər jets ou tsũm ʃult:əs: ʋe:lə; i me:t: ou no läŋ: frɔ:gə. ən: ʃri:bər khũn:dəd miər nĩt bru:x:ə uf:əm rɔ:t:hu:s; dɛar fərʃtɔ:t nĩ:t fu ĩ:sərm sax:; ʋa ʋɔas: ou so: ɔ̃än fũnərə firsɔarg fir kmɔ̃n:d? dɛar tuət halt: ʋa dər obərằmp:mằ: hằũ ʋil:, ũnd lɔ:t im: ɛl:s fɔarʃri:bə fu də hɛrə. a so ɔ̃ằm fərlɛbt mər khɔ freid. mit: əmə le:rər ʋurt: əs ou nĩt fil: bes:ər sĩ:; s sĩn:d halt ʃuəlmɔaʃtər ũnd mɔ̃n:əd si ʋis:id ɛl:s ằm beʃ:də, ũnd dərʋi:l ʋus:əd se ʋɛ̆nigər al:s mĩ:n tũm:ə fu ʋisə ũnd ɛk:ər ũnd ʋɛag ũnd fũm: hagəfuət:ərə ũnd mo:su:s:nɛ̆ằ ũnd ti:ç:lə legə ũnd a:lmətfərtɔalə ũnd ʋa so: kʃɛf:də sĩn:d; si mằĩd nũ: me: psol:dĩŋ: ibərkhũ:, als si hɔ̃n:d. fir ĩ:s iʃt halt ən pu:r ɛləwi:l no s beʃ:d; ʋɛ̆n: ɔ̃ằs ən ʃmɛrt:sə hɛt:, dɛar khằ: n ĩm: hɛlf:ə. iç: ʋe:l dər gro:s: pu:r.

2. *Natürliche unterlage der verkehrssprache.*

Wesentlich andere züge in mancher hinsicht zeigt nun die verkehrssprache, mit der die ortsmundart in berührung

[1] (g) ist verschlusslaut und wie (b), (d) stimmlose lenis.

tritt. Hier wäre freilich zuerst die schwierige vorfrage zu erledigen, was unter verkehrssprache zu verstehen ist. Thatsächlich können ja alle möglichen mischungen von nachbarmundarten untereinander und mit der schriftsprache, für engere und weitere kreise, bescheidenere oder anspruchsvollere umstände, dafür gelten. Es fragt sich nur, ob eine annähernd feste form einer solchen landschaftlichen ausgleichung irgendwie erkennbar ist; etwas völlig greifbares, durchaus fertiges dürfen wir bei der fliessenden zwischenstellung zwischen den zwei festen punkten, ortsmundart und schriftsprache, nicht erwarten. Die so gestellte frage lässt sich für unsern fall bejahen. Es ist die sprache der kernlandschaft des schwäbischen. Eine solche kernlandschaft gibt es; es ist das innere, grosse gebiet weitgehender gleichartigkeit, das durch deutliche sprachgrenzen aus dem deutschen sprachgebiet herausgeschnitten wird; es ist rings von kleineren, mehr oder weniger deutlich ausgeprägten sprachlandschaften umgeben, die die übergänge zu anderen kernlandschaften, wie des schweizerischen und elsässischen, vermitteln. Diese sachlage habe ich für den übergang vom schwäbischen zum schweizerischen in meiner arbeit über die mundarten des oberen Neckar- und Donaulandes aufgedeckt; zur annahme der allgemeinen gültigkeit solcher verhältnisse berechtigt eine fülle übereinstimmender beobachtungen; die deutliche abgrenzung des schwäbischen gebiets nach norden hin hat Bohnenberger gezeigt. Leider sind die grenzen dieser schwäbischen kernlandschaft bis heute erst zum kleineren teil klargelegt; Fischers *Mundartenatlas* kann bei der besonderen anlage des werkes hierüber keinen hinreichenden aufschluss geben und nur vermutungen erlauben; einstweilen setze ich sie in südwest-nordöstlicher ausdehnung am Neckar hin von der klar erkannten grenze unter Oberndorf bis in die gegend von Besigheim an, und heisse sie „neckarschwäbisch“, zum unterschied von der nächsten südöstlichen abstufung, dem „donauschwäbischen“ in Oberschwaben. Trotz allen grenzen für einzelne wörter, die, wie Fischers karten zeigen, auch dieses neckarschwäbisch noch nach den verschiedensten richtungen durchkreuzen, bleibt die thatsache bestehen, dass die in demselben zusammengefassten mehr als tausend lokalmundarten

einander sehr nahe stehen; weit näher als den mundarten der kleinen übergangslandschaften rings um ihr gebiet (abgesehen von südosten). Die entstehung dieses gebietes hängt mit der entwicklung der württembergischen hausmacht aufs engste zusammen; neckarschwäbisch muss sich in den grossen umrissen mit altwürttembergisch decken; das entspricht der überzeugung, die ich aus meinen untersuchungen im oberen Neckar- und Donauland gewonnen habe (s. *Baarmundarten* s. 98—100 und s. 102). Zur veranschaulichung dieser gleichartigkeit der mundarten auf dem bezeichneten gebiet folgt hier die übertragung des obigen textes ins neckarschwäbische, die den anspruch erhebt, mit geringen abweichungen für das ganze gebiet gültig zu sein. Für dieses ist es also die natürliche, selbstgewachsene verkehrssprache; für die aussenstehenden gäste zunächst nur die unterlage für eine solche.

ʋẽõ soləd miər jets (etsəd) ao tsõẽm šuldəs ʋe:lə; i me:çd ao no: lãŋ frɔ:gə. ən ʃrəibər khẽnəd miər ed brəuxə u:fəm rɔ:dhous; deər fərʃtɔ:d neks (nõẽts) fõõ õnsərm (ãõsərm) sax; ʋas ʋɔes ao so: õẽnər fõõrə fi:rsorg fir gmõẽd? deər duəd hald ʋas dər o:bərãmbmã: hãõ ʋil, õnd lɔ:d ẽm ɛls fo:rʃrəibə fõ: də hɛrə. ã: so: õẽm fərlɛəbt mə khõẽ fraed. mid mə lɛ:rər ʋu:rd əs ao ed fi:l besr sãẽ; s sẽnd hald ʃuəlmoeʃdr õnd mõẽnəd se ʋisəd ɛləs ãm beʃdə õnd dərwəil ʋisəd se ʋẽ:nigr as mãẽ dõ:mə fõ: ʋi:sə õnd ɛgr õnd ʋɛəg õnd fõ:m ha:gəfuədrə õnd mo:s əusnẽəmə õnd dəiçlə le:gə õnd alməd-fərdoelə õnd ʋas so: gšɛfdə sẽnd; se weləd (wẽnd) nãõ mae bsoldẽŋ griəgə, as se hẽnd. fir õns (ãõs) išd hald ə bəuər ɛləweil no: s beʃd; ʋẽn õẽs ən ʃmɛrdsə hɔd, dɛər khã:n əm hɛlfə. i: ʋe:l də graosə bəurə.

Bezüglich der hier gegebenen form des neckarschwäbischen ist zu bemerken, dass sie im lautcharakter, soweit die lautschrift ihn wiedergeben kann — völliger ausgleich zwischen fortis und lenis, länge und kürze der konsonanten, ausgleich der nasalvokale (ɛ̃ und ĩ, ɔ̃ und ũ) zu unterschiedslosem (ẽ, õ); angleichung der diphthongenteile (ai, au) zu (ae, ao) —, d. h. in der schlafferen artikulation, dem nördlichen brauch sich anschliesst, der diesen neckarschwäbischen zug am schärfsten ausprägt. Desgleichen im lautkomplex, dem wortbild; wo dieses varianten

zeigt, ist die verbreitetste, meist südlichen brauchs, in klammer beigesetzt, ausser für den diphthongen (ɔe), neben dem eine westliche varietät (ɔə) steht; im ganzen kommen hier in der masse von 140 wörtern kaum mehr als 7 varianten, abweichungen im lautkomplex, in der lautlichen zusammenfügung des wortes, in betracht (5 % der wörter, gegenüber 45 %, die im nicht neckarschwäbischen lautkomplex anders sind, abgesehen von der schlafferen artikulation). Ich habe die nördlichen wortformen gewählt, weil diese im vordringen sind. Sie haben nachweisbar fast überall, wo sie heute herrschen, die älteren südlichen formen verdrängt und zeigen alle eine annäherung an die schriftsprache. Sie verraten den einfluss des schwäbischen bildungsmittelpunktes Stuttgart. Wie dieser politische krystallisationspunkt in den vergangenen jahrhunderten die gleichartigkeit des neckarschwäbischen schuf, so bahnt er heute eine sprachliche gleichartigkeit innerhalb der neuen grenzen des königreichs Württemberg an unter anlehnung an die schriftsprache. Was in den bäuerlichen mundarten der weiteren umgebung der hauptstadt erst schüchtern durchscheint in der natürlichen unterlage der verkehrssprache, das tritt offen zu tage in den verschiedenen stufen der künstlichen verkehrssprache, die sich über jenen aufbauen.

3. *Die gebildete verkehrssprache auf heimischem boden.*

Es wäre nun wohl des versuches wert, unsern text auch im gebildeten familienschwäbisch wiederzugeben, um zu zeigen, wie weit die eroberung der schriftdeutschen wortformen geht, — wenn dies auch nur einigermassen möglich wäre. Der beamte begnügt sich oft schon damit, die schwäbischen echten diphthonge abzuschaffen, statt (graos, năŏ, hăŏ, mae) zu setzen: (groos, nŏŏ, hăn, mee); vielleicht auch noch die schwäbischen unechten diphthonge in einklang mit dem schriftbild zu setzen, nicht (ʋɔes, ŏĕnər, khŏĕ, fərdɔelə; ʋɛəg, ʋĕə̃n, nĕə̃mə, fərlɛəbt, dɛər); sondern: (ʋaes, ăĕuər, fərdaelə; ʋɛ:g, ʋĕ:n, nĕ:mə, ferlɛ:bt, dɛ:r); von sonstigen vokallängen nur in einzelnen wörtern abzugehen, deren schriftbild allzuwenig übereinstimmt; statt (fərʃtɔ:d, lɔ:d, dŏ:mə, ʋu:rd) zu setzen: (fərʃte:d, lest, dăŏmə,

wird); nicht (ā:, fō:), sondern (ān, fōn); an vokalkürzen gerade noch in (aləs, bsoldōŋ) ein opfer zu bringen; im übrigen lässt er alles beim alten, wenn er nicht für geziert gelten will. Im amtlichen verkehr wird sich seine sprache dem wortbilde nach noch mehr der schriftsprache anschliessen, ja günstigenfalls bis zur völligen übernahme des schriftbildes hinaufreichen; so auch in besonderen lagen bei anderen gebildeten; die zugeständnisse der gebildeten unterhaltungssprache nicht gezierter kreise sind aber mit den gemachten angaben erschöpft. Was die richtung anbetrifft, in der die anpassung der mundart an die schriftsprache, d. h. der umgestaltung der lautkomplexe nach neuem muster, sich bewegt, so tritt hier neben der beseitigung allzu greller verschiedenheit, die man in den vokallängen fühlte, die abschaffung der erzeugnisse des ausschliesslich einheimischen lautwandels an die erste stelle. Die mundart korrigirt sich durch rückschrittliche wortverdrängung in ihren vokallängen. Die alten diphthonge (iə, uə) bleiben unangetastet, als allgemein süddeutsch. Die verkehrssprache ordnet sich sonach der nächsthöheren einheit unter. In der einwirkung der letzteren haben wir die ursache für diese wortverdrängung zu suchen.

4. *Die gebildete verkehrssprache auf fremdem boden.*

Diese gebildete verkehrssprache, im vorliegenden falle das gebildetenschwäbisch, lernt der landbewohner beim beamten, vor allem aber in der schule kennen. Es ist für ihn die sprache der herren; so heisst sie dieser in der Baar auch (herıʃ:), im gegensatz zu (pi:riʃ:), seiner ortsmundart. Sein verhältnis zu diesem (heriʃ:) ist aber entfernt nicht so einfach, wie bei einem bewohner des neckarschwäbischen gebietes; dieser hört im (heriʃ:) seine eigene sprache mit geringen abänderungen; jener eine fremde sprache, eine konsonantenkürzung und -schwächung zeigend, die bis zur veränderung des wortbildes geht, eine vokaldehnung mit derselben wirkung, und abgesehen von diesen veränderungen fast die hälfte der wörter umgeformt. Doch geht die veränderung fast nirgends so weit, dass er im fremden wort nicht sein eigenes erkennen und es ihm gleich-

setzen könnte. Er fühlt die beziehungen heraus, die zwischen seinem wortbild und dem fremden bestehen. Er erkennt dieselbe zahl und ordnung der laute im fremden lautkomplex wie im eigenen, dasselbe gefüge, das nur in dem einen oder andern element einen austausch zeigt, den ersatz eines lautes durch einen verwandten anderen innerhalb des alten baues. Er entdeckt die regelmässigkeit des ersatzes eines lautes durch einen bestimmten andern, und sieht sich nun in den stand gesetzt, die fremde form frei zu schaffen, ohne hörbild, durch blossen lautaustausch. So verfährt er nach der regel: (pi:riʃ: i:, u:, ei, ou, hɛriʃ: ei, ou, ai, au), und wendet demzufolge (ʃri:bər, hu:s, freid, ou) regelrecht in (ʃreibər, hous, fraid, au), wenn er über seine mundart hinaufsteigen will. — Dabei ist zu bemerken, dass die besondere färbung des fremden lautes keinerlei rolle spielt; die lautübernahme erfolgt nach dem natürlichen gesetz des klassenzwanges, demzufolge der fremde laut mit dem ihm zunächst liegenden, in seiner klasse gefühlten, des eigenen lautinventars wiedergegeben wird; die mundart der Baar besitzt (ei, ou, ai, au), nicht aber (əi, əu, ae, ao), fühlt diese jedoch als identisch. — Dass mit lautaustausch allein das (hɛriʃ:) aber nicht zu schaffen ist, wird von erfahreneren beobachtet; (ī:) zu (ăī) ist wohl richtig in (sī:) zu (săī), aber nicht in (nī:t) zu (năīt). Wo man sich mit ihm begnügt, wie auf der kindlichen stufe, kann er zu drolligen neuschöpfungen führen. Gleichwohl lässt sich sagen, dass, bis auf die wenigen fälle, wo er irreführt, das heisst weder zu einem wortbild des verkehrs noch der schriftsprache führt, er thatsächlich für das (hɛriʃ:) im bauernmund ausreicht. Auch hier, bei dieser anpassung der (baarischen) mundart an die auf fremdem boden erwachsene gebildete (schwäbische) verkehrssprache wie bei der anpassung der (schwäbischen) mundart an die schriftsprache, sind es wieder die vokalischen längen, denen allein aufmerksamkeit geschenkt wird.

Der vorgang ist wieder eine wortverdrängung, die durch lautaustausch eine grosse regelmässigkeit erhält. Bei den vier oben genannten längen (i:, u:, ei, ou) ist die wortverdrängung eine fortschrittliche; die erzeugnisse fremden lautwandels, die fortentwicklung jener laute, werden übernommen; die mundart

gleichsam modernisirt. Dazu kommt die rückschrittliche wo
verdrängung bei den längen (ɛa, ɔa), die nach dem muster d
(hɛriʃ:) mit (ɛ:, ai) vertauscht werden; die korrektur der mund
in der richtung auf das alte. Hier bringt die fortschrittlic
wortverdrängung die unterordnung unter das schwäbische zu
ausdruck, infolge des altertümlichen charakters der munda
— Diese unterordnung findet nun nicht statt in den meist
andern lautverhältnissen und wortformen. Die formen, n
denen das verkehrsschwäbisch zum schriftbild und zur ö
lichen mundart zugleich in gegensatz tritt, werden abgeleh
so (hɔd, hẽnd), die dann entweder mundartlich bleiben: (h
hɔ̃nd), oder ans schriftbild sich anlehnen: (hat:, habəd). W
das schriftbild sich indifferent verhält, bleibt das eigene hö
bild, wie in (le:rər) statt (lɛ:rər), und so in den zahllosen forme
die durch konsonanten- und vokalquantität sich unterscheide
(bes:ər, legæ), statt (besr, le:gæ). In (fɔ:r) statt (fo:r), (fərʃtɛ:t) sta
(fərʃte:d) erscheint gar ein hörbild, das weder der munda
noch der verkehrssprache angehört. Hier haben wir es wo
mit dem rest einer früheren verkehrssprache zu thun, die v
der neckarschwäbischen auf diesem boden geltung geha
haben muss (siehe übrigens 5.). Wo deren heimat zu such
ist, wie weit und wie tief ihr einfluss reichte, ob es sich n
um eine oder mehrere, nebeneinander oder nacheinander hande
darüber lassen sich nur vermutungen aufstellen. (fɔ:r) für (fɔa
weist auf den süden, wo heute hinter der südgrenze des eh
maligen fürstentums Fürstenberg die brechung von mhd. *ö*
or zu (ɛər, ɔər) aufhört; wo die formen (ʃtɛ:t, gɛ:t) zu hau
sind, d. h. wo sie der ortsmundart angehören oder angehörte
denn auch damit ist zu rechnen, ist mir unbekannt. Da hi
übereinstimmung herrscht mit der verkehrssprache der obe
schwaben (wie der von dort aus beeinflussten verkehrssprach
der württembergischen katholiken überhaupt), so muss ma
vielleicht mit einflüssen aus dem fernen südosten und de
österreichischen beamtentum als deren träger, rechnen; als
fernwirkungen des südbairischen. Etwas ähnliches liegt j
wohl auch in den niederschwäbischen formen (lɛ:rər, mɛ:l
sɛ:l, ɛ:r, bekhɛ:rə) vor, die nicht echt mundartlich sind
wenigstens in ihrer behandlung des mhd. *êr* eigene weg

gehen; deutlicher noch gerade in (ſte:d, ge:d), deren vokale nicht auf schwäbischem, sondern auf nördlichem boden gewachsen sind; es sind die unterscheidenden formen der vordringenden protestantischen verkehrssprache. Den vor der zeit der herrschaft des niederschwäbischen in der Baar geltenden einflüssen, die ihren niederschlag dort in der heutigen höheren sprechweise zurückgelassen haben, liegen sehr verwickelte politische verhältnisse, und damit gegebene zusammenhänge und verkehrsverhältnisse zu grunde. Eine so gewaltige zentralisation, wie sie der heutige kleinstaat auch sprachlich ausübt, hat vor 1815, und vollends vor der zeit der eisenbahnen, nie stattgefunden. Schwenningen lag als württembergische enklave mitten in der österreichischen einflusssphäre, die freilich sehr ungleichartig und durchlöchert war. Seine verkehrsbeziehungen gingen mindestens ebensosehr südlich und westlich als in der entgegengesetzten richtung. Eine verkehrssprache von der macht der heutigen ist für das vorige jahrhundert undenkbar, kleinere landschaftliche ausgleiche für den gebildeten verkehr müssen aber doch wohl bestanden haben, und es steht zu vermuten, dass Schwenningen im bannkreis des südens stand, mit dem es noch in der mundart zusammenhängt. So allein erklärt sich die eng an der mundart klebende lautliche interpretation, die ältere leute heute noch manchem schriftbild geben.

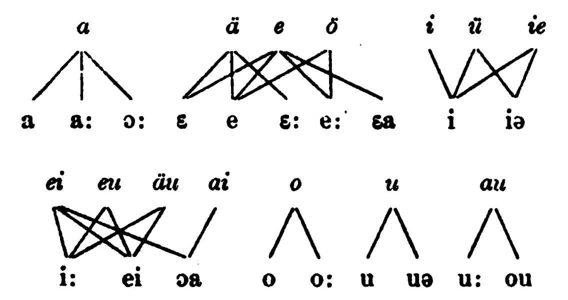
5. *Die schriftsprache rein mundartlich gedeutet.*

Es soll hier der versuch gemacht werden, zu zeigen, welche gestalt die schriftsprache annehmen müsste im munde dessen, der unberührt von jeder verkehrssprache, einzig sich stützt auf selbstgewonnene erkenntnis der beziehungen zwischen dem mehr oder weniger fremdartigen schriftbild und dem zugehörigen hörbild seiner mundart. Wir gewinnen damit die ideale unterlage, auf der jede weitere stufe der annäherung an die lebende schriftsprache ruht; jene fremde tote sprache, die nur durch schriftzeichen gegeben ist und in völlig unbefangener weise ihr leben aus der eigenen gewinnt, gerade wie die modernen völker es mit den klassischen sprachen halten. Diese tote fremdsprache ist gleichwohl nicht rein ideal;

wenn auch die umstände, unter denen wir sie hier entstehen lassen wollen, um sie völlig rein zu gewinnen, nirgends vorhanden sind, so erhält sie doch eine grosse praktische bedeutung dadurch, dass sie naturgemäss immer sichtbarer in der schriftsprache derer durchscheint, die vom gebildeten verkehr abgeschnitten sind, dass diese schriftsprache auch nach erfolgter schuldeutung im lauf der zeit notwendig in diese primitive deutung zurückzusinken strebt.

Den elementen der schriftsprache, nicht den einzelnen buchstaben, sondern den zeichen und zeichenverbindungen, die dazu bestimmt sind, einen einzellaut auszudrücken, im deutschen etwa 50 (indem wir die zeichen für die längen von konsonanten und vokalen, für die umlaute und diphthonge von vokalen besonders zählen), stehen hier in der mundart von Schwenningen 62 einzellaute gegenüber. Aus letzteren scheide ich sofort diejenigen aus, die in bestimmter umgebung lautgesetzlich auftreten, da sie für die entsprechung von zeichen und laut belanglos sind; es sind die nasalvokale und der tieftonvokal; es bleiben 48 laute. Es lässt sich nun von vornherein erwarten, dass nicht jedem zeichen ein bestimmter laut, und nicht jedem laut ein bestimmtes zeichen entspricht. Bei den konsonanten ist diese enge beziehung zwischen schriftzeichen und mundartlaut zwar in sehr weitgehendem mass, nahezu vollständig vorhanden, auch die unterscheidungen der stärke und dauer treffen mit geringen ausnahmen noch zusammen; der lautgesetzliche artikulationswechsel von *ch* ändert nichts an dieser übereinstimmung; die 26 schriftzeichen sind selbständige, eindeutige lautzeichen (bis auf *k* = (k) und (kh) und *f* = (f) und (ff) nach langen vokalen). Sie bilden das sichere gerippe für den schriftdeuter, denn mit den vokalen ist es schlimm bestellt. Hier herrscht ein solcher mangel an klarer entsprechung, dass der lesende sich in derselben lage befindet, wie der araber, der in seiner schrift nur die konsonanten vorfindet und die vokale aus seiner mundart ergänzt. Bei genauerer sichtung zeigen sich jedoch 5 gruppen von schriftzeichen, die gewissen gruppen von lauten entsprechen. Betrachten wir die gruppe der mittleren palatale, die *e*-gruppe. Die schriftzeichen *ä*, *e*, *ö*, *äh*, *eh*, *ee*, *öh* entsprechen den

lauten (ɛ, e, ɛ:, e:, ɛa) und zwar so, dass jedes schriftzeichen fast jeden der laute darstellen kann, mit geringen beschränkungen, so *ö*, *öh* für (ɛa) nur vor *r*; in *häfen*, *regen*, *gähnen* lauter (ɛ), in *älter*, *besen*, *öfen*, *zehne* lauter (e), in *gäbe*, *schwer*, *öhr*, *speer* lauter (ɛ:), in *öl*, *wähle*, *kehre*, *seel* lauter (e:), in *bär*, *weg*, *dörfer*, *nehmen* lauter (ɛa). Ebenso schlimm steht es mit der *i* = *ei*-gruppe. Dass ein vokalzeichen als einziges einem einzigen laute entspricht, sehen wir überhaupt nirgends. Eine vereinfachte tafel der vokalischen entsprechungen soll das zeigen. Die vereinfachung ist dadurch gewonnen, dass in der orthographie von der groben inkonsequenz abgesehen wird, die im gebrauch der dehnungszeichen liegt. Das zeichen *h* wird bald gesetzt, bald nicht gesetzt, zur bezeichnung der neuhochdeutschen vokallängen; ebenso steht es mit der vokaldoppelung zur bezeichnung schon mittelhochdeutscher längen, die sich nur noch in wenigen wörtern findet; wir denken uns die orthographie von beiden gesäubert, nur ie müssen wir seiner konsequenz halber stehen lassen. In den mundartlauten sind diejenigen ausgeschieden, die durch stellung und konsonantenumgebung bedingt sind; es sind hier namentlich die brechungen vor *r*: (ɛar, ɔar, iər), und die dehnungen vor einfachem konsonantenauslaut, wie (re:d) von (redə), sowie vokalkürzungen und nasaldiphthongirungen. In dieser weise mag sich für den vorausgesetzten naiven leser von selbst das bild der entsprechungen vereinfachen: unterordnung der numerisch zurücktretenden orthographischen unregelmässigkeiten unter die führenden zeichen einerseits, und gesetzmässiger deutungswechsel andererseits. In diesem sinne gilt folgende entsprechungstafel:



Das mass der freiheit der zeichendeutung beim lesen geht aus dieser tafel, die nur noch die vom regelmässi lautwandel der mundart unabhängigen möglichkeiten, historischen unterschiede zeigt, deutlich hervor.

Es ist nichts, was sich mit dem lesen des englisc schrifttextes durch den engländer vergleichen lässt. W wir dort einerseits alle entsprechungen, die unter regelzw stehen, andererseits die numerisch geringen fälle abweichen deutung ausscheiden würden, dann bliebe die einfachste e sprechung zwischen zeichen und laut übrig. Und ähnl verhielte es sich auch in unserem fall, wenn die mittelalterli schriftsprache der heutigen schreibung zu grunde läge. Da wäre das lesen auch hier im wesentlichen eine lautliche u formung nach bestimmten regeln, die dem von der festsetzu der schriftzeichen bis zur gegenwart auf dem heimatbod abgespielten lautwandel gleichkäme. Denn an das schriftb ketten sich im lauf der zeit die ergebnisse aller wandlung des ursprünglichen lautes an, für den dasselbe gesetzt w Hier haben wir es aber nicht mit einer, sondern mit zw verschiedenartigen weiterentwicklungen einer weit zurüc liegenden gemeinsamen sprache zu thun, und so ist der vorga der übertragung ein doppelter: umformung nach rückwä und nach vorwärts. Diese greifen dermassen störend ineinand dass klare regeln nicht mehr zu erkennen sind; die hau schuld daran trägt freilich der umstand, dass die neuhoc deutsche schriftsprache im gegensatz zum geraden wachstu der mundart einen verwickelten werdegang zeigt.

Auf der natürlichsten stufe also, beim fehlen aller ei flüsse von bildung und verkehr, besteht das lesen im einsetze der aus der mundart ermittelten lautwerte in das vorgezeichne wortbild. Der weite spielraum, der hierbei von des letztere unvollkommenheit gelassen wird, führt beim naiven leser bal zur willkür; er wird sich von den schriftzeichen nur noch i allgemeinen, von wort zu wort, aber nicht mehr von laut z laut leiten lassen, und in solchen wortbildern, die nur gering übereinstimmung mit dem seinigen zeigen, unter nichtachtun der unzweideutigen, namentlich auch konsonantischen zeiche einfach den ihm geläufigen lautkomplex einsetzen. Dami

kommt er zur reinen mundart, die fast nur noch den zwang einer fremden wortstellung zeigt. Für den hier zur veranschaulichung gewählten text würde bis auf das fremdwort *kriegen* das lesen mit dem mundartlichen sprechen vollständig zusammenfallen. — So der naïvste prozess. Hierzu wäre aber keinerlei sichtung der vokalzeichen nötig gewesen; wir erwähnen ihn auch nur als äusserste grenze und fluchtpunkt der natürlichen neigungen. Wer sich über sie erhebt, und in der schriftsprache thatsächlich etwas neues erkennt, der bleibt bei den gefundenen zeichenwerten, die er in die gegebenen schriftformen eingiesst, mag das ergebnis noch so fremdartig sein. Er bleibt mit seinen vokalen innerhalb der gruppe, die die schrift ihm bezeichnet. Für die stammsilben erhält er so fast durchweg die eigenen laute wieder: *haus*, *auch* wird ihm (hu:s, ouχ:), *schreib*, *teil* (ʃri:b, toal), *viel*, *freude* (fil:, freid), *was*, *frag* (ʋas, frɔ:g). Bezeichnet ihm die schrift eine gruppe, die seinem laute nicht entspricht, so entnimmt er ihr den nächstverwandten; *wird*, *wissen*, *können* nicht (ʋurt, ʋus:əd, khũn:dəd) sondern (ʋirt, ʋis:ə, khẽn:ə); nicht aus der *u*-gruppe, sondern aus der *i*- bezw. *e*-gruppe holt er hier den vokal und zwar nicht die längen (iə), bezw. (e:) oder (ɛa), sondern die dem eigenen (u) am nächsten stehende kürze (i) bezw. (e) (letzteres vor (n) lautgesetzlich zu (ẽ)). So könnte auch, ohne zuhülfenahme fremden einflusses, die aussprache von *geht*, *steht* (gɛ:t, ʃtɛ:t) erklärt werden als auswahl des dem eigenen (ɔ:) am nächsten stehenden (ɛ:) aus der durch die schriftzeichen vorgeschriebenen e-gruppe. Die unbetonten beugungssilben wird der gewissenhafte leser zunächst gerade so behandeln wie fremde stammsilben, wo er sie nicht aus seiner mundart kennt: *haben* wird er deuten müssen als (habẽn:), wenn er auch daneben *haber*, *hobel* deutet als (habər, hobəl). Seine eigene infinitivendung (-ə) jedoch, in verbindung mit diesen analogen endungen (ər, əl) mag ihn allmählich dazu führen, den tieftonvokal auch hier einzuführen, und damit eine für ihn neue lautverbindung zu schaffen zur wiedergabe der geschriebenen infinitivendung; so mag er von sich aus zu der deutung (habən:) gelangen. — Noch einen schritt weiter kann der gewissenhafte leser gehn

in der unterwerfung unter die schriftform. Wo die schri mehrere zeichen hat, denen in seiner mundart nur ein la entspricht, ist er unfähig, sich enger anzuschliessen; nicht ab da, wo der umgekehrte fall vorliegt. Er kann darauf ve zichten, verschiedene laute für ein zeichen zu setzen. Sta (hu:s) neben (ouχ:) kann er sich entschliessen, dem dipl thongischen charakter des schriftzeichens rechnung tragen nur noch (hous) neben (ouχ:) zuzulassen, als deutung des *a* statt (ʃri:b) neben (frei) und (toal) mag er durch zerlegun des schriftzeichens *ei* zur erkenntnis kommen, dass imme nur der diphthong (ei) gemeint sei und nur noch (ʃreib, fre teil) sprechen. Das sind aber verzichte, zu denen man sic nur sehr ungern entschliesst, und die man als wahres *sacrificiu intellectus* empfindet. Ohne den stärksten zwang verzichte überhaupt keine sprache auf die gewohnten unterscheidungen denn man thut damit nicht nur der gewohnheit, sondern auc der vernunft gewalt an. Man schafft künstlich homonymen (ʋi:s:) und (ʋoas:) bezeichnet die schrift beide mit *weis* hier kann ihr der leser unmöglich folgen, indem er ent sprechend (ʋeis:) spricht für beide.

(Schluss folgt.)

Stuttgart. Prof. dr. KARL HAAG.

STUDIEN ZU LONGFELLOWS *EVANGELINE*.

(Fortsetzung.)

IV. Die historische grundlage.

Die expatriirung der französischen akadier. Das verhältnis des dichters zu der historischen wahrheit.

Eine untersuchung über jenes traurige ereignis, das den eigentlichen gegenstand unseres gedichtes bildet, ist nach doppelter richtung von wichtigkeit: einmal um das verhältnis des dichters zu der historischen wahrheit zu begreifen, und zweitens, um festzustellen, ob sich ein grosses kulturvolk an den gesetzen der menschlichkeit thatsächlich versündigt hat.

Die schwierigkeit, diese fragen zu entscheiden, ist gehoben, seitdem sich das *Nova Scotia Government* dazu verstanden hat, die dokumente, welche die expatriirung der franzosen betreffen, zu veröffentlichen. Sie sind von Thomas B. Akins 1869 herausgegeben unter dem titel *Selections from the Public Documents of the Province of Nova Scotia.* Auch gibt es in der englischen litteratur bereits historische werke, die auf grundlage jener und anderer dokumente das geschehnis kritisch darzustellen suchen. Wir nennen an dieser stelle nur zwei der vorzüglichsten bücher, diejenigen von Kingsford[1] und Parkman[2], auf welche in nachstehenden ausführungen auch häufiger verwiesen wird.

Die im vertrage zu Utrecht festgesetzte grenzlinie, welche die an England abgetretene halbinsel Nova Scotia von französisch

[1] W. Kingsford, *The History of Canada.* London, 1889. III, 502 ff.

[2] Francis Parkman, *Montcalm and Wolfe.* Boston, 1884. I, 234 ff.

Kanadien trennte, wurde zum teil durch den Missaguash g
bildet. Nördlich desselben lag das französische fort Beauséjou
südlich die englische feste Fort Lawrence.

Tausende von französischen kolonisten hatten, aufgestache
von agenten der franzosen, an deren spitze der fanatische,
seinen mitteln rücksichtslose missionar Le Loutre stand, ih
wohnsitze verlassen, den Missaguash überschritten, um si
unter dem schutze des forts Beauséjour niederzulassen.

Dort gerieten sie in eine traurige lage: es zeigte sich bal
dass die französischen machthaber mehr versprochen hatte
als sie halten konnten. Es fehlte an allem zum lebensunterha
so vieler und teils mittelloser leute. Unglücklich und ha
verhungert fristeten sie ein kärgliches dasein. Ein grosser te
von ihnen war, der not gehorchend, nach Cape Breton, Is
St. Jean und den küsten des Lorenz-golfes übergesiedel
Natürlich bildete die nähe dieser unzufriedenen auswanderi
für die englische regirung in Nova Scotia eine ständige gefah
und von tag zu tag musste man dort eines überfalls gewärt
sein. Die auf der halbinsel zurückgebliebenen fransosen sasse
um die bucht von Minas und im thal des Annapolis. Ih
zahl belief sich auf etwa 9000. Sie erfuhren eine milde b
handlung von seiten Englands, lohnten dieselbe aber insofe
mit undank, als sie sich von Frankreich aus beständig geg
ihre rechtsmässigen herren aufhetzen liessen. Der aufforderun
die englischen garnisonen mit proviant zu versorgen, kam
sie nicht nach oder berechneten, wenn sie sich in einzeln
fällen fügten, doppelte und dreifache preise. Fortwähren
unterstützten sie ihre landsleute jenseits der grenzlinie un
plünderten, als indianer verkleidet, die englischen niede
lassungen. Zu allen diesen schwierigkeiten kamen noch gren
streitigkeiten. Die französischen grenzkommissäre hatten ei
auslegung des utrechter vertrages zu wege gebracht, na
welcher mehr als die hälfte der halbinsel mit allem bebaute
land und sämtlichen französischen kolonisten zu Frankrei
gehörte. England seinerseits beanspruchte noch weite lan
striche jenseits des isthmus. Es war vorauszusehen, da
Frankreich seine ansprüche bei geeigneter gelegenheit m
waffengewalt erkämpfen würde. Man hatte mit Nova Scoti

zu grosse materielle vorteile verloren. Der besitz dieses landes war notwendig, um Cape Breton samt der französischen festung Louisbourg mit dem übrigen französischen Kanada zu verbinden. Seine fruchtbaren felder und landbauende bevölkerung konnten die truppen und garnisonen der französischen küstenprovinzen verproviantiren, während dieselben nunmehr auf die in kriegszeiten fragliche hülfe der englischen händler angewiesen waren. Ausserdem boten die vortrefflichen häfen der halbinsel günstige schiffsstationen zur bekämpfung und bedrohung der nördlichen englischen kolonien. Was die gefahr einer invasion von seiten der franzosen noch wahrscheinlicher machte, waren die ausserordentlich günstigen chancen, die sich ihnen in einem kriegsfalle boten. Sie konnten zu jeder zeit von Louisbourg oder Quebek aus truppen senden, um sich mit denen des isthmus zu vereinigen. Zudem stand ihnen eine aus milizen und indianern gebildete streitmacht zur verfügung, die sich auf etwa 2000 mann belief. Endlich aber konnte man auch auf die hülfe der auf der halbinsel angesessenen landsleute zählen. Die engländer waren solchen kräften nicht gewachsen. Ihre truppen waren weit zerstreut. Auch auf die hülfe der miliz konnte so gut wie gar nicht gezählt werden.

So waren denn die augen der englischen machthaber beständig auf Beauséjour, den stärksten platz in Akadien, gerichtet, von wo aus der erste vorstoss zu erwarten war. Am 15. oktober 1754 schrieb Duquesne, der gouverneur von Kanada, an Le Loutre, der das kommando von Beauséjour mit Vergor teilte: *I invite both yourself and M. Vergor to devise a plausible pretext for attacking them [the English] vigorously.*[1]

Gleichzeitig liefen gerüchte um, dass die indianer der halbinsel, von den franzosen bearbeitet, einen überfall der englischen besitzungen vorbereiteten.

Shirley, der gouverneur von Boston, teilte dies dem minister Sir Thomas Robinson mit und empfing von ihm folgende anweisung: *You will without doubt have given immediate intelligence thereof to Colonel Lawrence, and will have concerted the*

[1] *Montcalm and Wolfe*, a. a. o. p. 239. Vgl. auch *Public Documents of Nova Scotia*, 239.

properest measures with him for taking all possible advantage in Nova Scotia itself from the absence of those Indians, in case Mr. Lawrence shall have force enough to attack the forts erected by the French in those parts, without exposing the English settlements; and I am particularly to acquaint you that if you have not already entered into such a concert with Colonel Lawrence, it is His Majesty's pleasure that you should immediately proceed thereupon.[1]

Diesen brief des ministers beförderte Shirley an Lawrence, den gouverneur von Nova Scotia, indem er hinzufügte: *I construe the contents to be orders to us to act in concert for taking any advantages to drive the French of Canada out of Nova Scotia. If that is your sense of them, and your honor will be pleased to let me know whether you want any and what assistance to enable you to execute the orders, I will endeavor to send you such assistance from this province as you shall want.*[2]

Lawrence hatte den gedanken an ein bewaffnetes vorgehen gegen die franzosen längst in ernstliche erwägung gezogen. Noch vor empfang des Shirleyschen briefes hatte er diesem geschrieben: *Being well informed, that the French have designs of encroaching still farther upon His Majesty's rights in this province, and that they propose, the moment they have repaired the fortifications of Louisbourg, to attack our fort at Chignecto [Fort Lawrence], I think it high time to make some effort to drive them from the north side of the Bay of Fundy.*[3]

Die erhebung der indianer, deren drohende gefahr Sir Thomas Robinson veranlassung zu seinen instruktionen gegeben hatte, unterblieb. Aber nichtsdestoweniger glaubten sich Shirley und Lawrence zu einem angriff auf Beauséjour verpflichtet. Shirley schrieb an seine regirung: *that the expulsion of the French from the forts on the isthmus was a necessary measure of self-defence; that they meant to seize the whole country as far as Mines Basin, and probably as far as Annapolis, to supply their Acadian rebels with land; that of these they had, without reckoning Indians, fourteen hundred fighting men on or near the isthmus,*

[1] *Montcalm and Wolfe*, p. 240.
[2] Ebenda, p. 289.
[3] Ebenda, p. 289.

and two hundred and fifty more on the St. John, with whom, aided by the garrison of Beauséjour, they could easily take Fort Lawrence; that should they succeed in this, the whole Acadian population would rise in arms, and the King would lose Nova Scotia. We should anticipate them, schliesst er, *and strike the first blow.*[1] Er eröffnete seinem rate sein vorhaben in einer geheimen sitzung und fand volle zustimmung. Unverzüglich wurde darauf mit den vorbereitungen begonnen. Monckton, Lawrences agent, erhielt unbeschränkte vollmacht, bei zwei handelshäusern geld zu erheben. John Winslow, ein tüchtiger und einflussreicher bürger Neu-Englands, der schon wiederholt seinen wohnort Marshfield verlassen hatte, um seinem vaterlande zu dienen[2], erhielt den auftrag, 2000 freiwillige anzuwerben. Diese freiwilligen sollten zu einem regiment von zwei bataillonen formirt werden, zu deren befehlshaber Winslow und ein gewisser George Scott bestellt wurden. Am 22. mai segelte die mannschaft auf ungefähr 40 transportschiffen, denen sich 3 kleine fregatten als deckung zugesellten, aus dem hafen der hauptstadt Neu-Englands aus, und am 1. juni ging sie in der Chignecto Bay, fünf meilen von Beauséjour, vor anker. Die besetzung dieses forts bestand aus 160 mann regulären truppen, während sich die waffenfähige mannschaft der umgebung auf 12—1500 mann belief.

Monckton landete, ohne widerstand zu finden, vereinigte sich mit der besatzung des forts Lawrence und ging am morgen des 4. juni zum angriff über. Eine aus akadiern und indianern bestehende reguläre truppe brachte ihm bei der überschreitung des Missaguash aus wohl verschanztem lager einige verluste bei. Dann konnte er ohne weitere hinderung mit der belagerung und beschiessung des platzes beginnen. Die belagerten waren von vornherein sehr entmutigt. Die akadier, welche mit entsetzen daran dachten, welches schicksal ihrer harrte, wenn sie den engländern in die hände fielen, leisteten dem aufgebot nur zum teil und höchst widerwillig folge. Die von Louisbourg erwartete hülfe blieb aus, da englische schiffe den

---

[1] *Montcalm and Wolfe*, p. 240/41.
[2] Vgl. ebenda, p. 245/46.

weg blockirten. So fand denn bereits am 16. juni die übergabe statt und zwar unter folgenden bedingungen:

The garrison to march out with the honors of war and to be sent to Louisbourg at the charge of the King of England, but not to bear arms in America for the space of six months. The Acadians to be pardoned the part they had just borne in the defence, "seeing that they had been compelled to take arms on pain of death."[1]

Le Loutre, die seele aller gegen die englische herrschaft gerichteten bestrebungen, war nicht aufzufinden. Er war nach Quebec entflohen. Als man ihn dort mit vorwürfen empfing, schiffte er sich nach Frankreich ein. Auf dem wege aber wurde er von englischen schiffen aufgegriffen und nach Elizabeth, auf der insel Jersey, gebracht, wo er 8 jahre lang gefangen sass.

Nach dem fall Beauséjours wurde auch fort Gaspereau an der Bay Verte, zwölf meilen entfernt, durch briefe zur übergabe aufgefordert. Villeray, der kommandant, leistete der aufforderung sofort folge, und Winslow wurde mit einer abteilung soldaten zur besitzergreifung gesandt. Am 30. juni ergab sich denn auch das fort St. John. Ganz Akadien war nun in den händen der engländer. Fort Beauséjour erhielt den namen Cumberland.

Trotzdem war die lage der engländer äusserst unvorteilhaft. Die in Neu-England ausgehobenen truppen waren nur auf ein jahr zum dienst verpflichtet und mussten dann in die heimat entlassen werden. Natürlich war vorauszusehen, dass die franzosen alles aufbieten würden, um die verlorenen plätze wiederzugewinnen.

Schon die grosse zahl der unzufriedenen und in jedem augenblick zur erhebung geneigten französischen ansiedler in Nova Scotia musste sie zu einer invasion ermutigen. Lawrence aber war nicht stark genug, einem angriff von aussen und einer erhebung im innern gleichzeitig die spitze zu bieten. Unter solchen umständen war es erklärlich, dass sich ihm der gedanke, die widerspenstige bevölkerung zu expatriiren, aufdrängte. Schon vor jahresfrist hatte er in einem bericht an seine regirung diesem gedanken raum gegeben. Er schrieb

---

[1] *Montcalm and Wolfe*, p. 251.

damals: *They have not for a long time brought anything to our markets; but, on the other hand, have carried every thing to the French and Indians, whom they have always assisted with provisions, quarters, & intelligence; and, indeed, while they remain without taking the Oaths of His Majesty (which they never will do till they are forced), and have incendiary French Priests among them, there are no hopes of their amendment. As they possess the best and largest Tracts of Land in this Province, it cannot be settled with any effect while they remain in this situation, and tho' I would be very far from attempting such a step without your Lordship's approbation, yet I cannot help being of opinion that it would be much better, if they refuse the Oaths, that they were away.*[1]

Der in diesen letzten worten ausgesprochene wunsch bezog sich zunächst nur auf die anwohner der Chignecto Bay, welche in dem kampfe um Beauséjour sich den engländern besonders verhasst gemacht hatten. Der gedanke, sie ihres eigentums und ihrer unterthanenrechte verlustig zu erklären, fand bei der regirung keinen widerspruch. Ihre antwort auf den bericht des gouverneurs lautete folgendermassen: *As to those of the District of Chignecto who are actually gone over to the French at Beau Séjour, if the Chief Justice should be of opinion that by refusing to take the Oaths without a reserve, or by deserting their Settlements to join the French, they have forfeited their Title to their Lands, We could wish, that proper Measures were pursued for carrying such Forfeiture into Execution by legal Process, to the end that you might be enabled to grant them to any persons desirous of settling there where We apprehend a Settlement would be of great Utility . . . but it appears to Us that every Idea of an English Settlement at this place would be absurd, but upon a supposition that the French Forts at Beau Séjour, Bay Verte, etc., are destroyed, the Indians forced from their Settlements, and the French driven to seek such an Asylum, as they can find in the barren Island of Cape Breton and St. Johns, and in Canada.*[2]

Die bedingung, unter welcher man die expatriirung der franzosen und ihre ersetzung durch andere kolonisten allein

---

[1] Vergl. Kingsford, a. a. o., p. 505 f., und *Public Documents of the Province of Nova Scotia*, p. 213.

[2] Vergl. Kingsford, a. a. o., p. 506, und *Public Doc.* etc., p. 237.

für möglich hielt, erfüllte sich am 15. juni 1755 mit der oben erwähnten eroberung des forts Beauséjour. Die franzosen hatten damit ihren letzten halt auf der halbinsel verloren. In der that zeigten sich die englischen machthaber nunmehr bereit, den schritt zu thun, der ihnen für ihre selbsterhaltung nötig erschien. Besondere umstände hatten allerdings noch mitgewirkt, den entschluss zur schnellen reife zu bringen. Anfangs juni hatten die angesehensten bürger von Grand Pré und anderen ansiedelungen um die Minas Bay dem kapitän Murray, der damals in ihrem bezirk das kommando hatte, ein gesuch überreicht und ihn gebeten, es an den gouverneur Lawrence weiter zu befördern. Murray wies die deputirten nach Halifax, wo sie ihre bittschrift dem gouverneur und seinem rate vorlegten. Sie baten darin um die erlaubnis, mit ihren kanoes frei fahren und ihre waffen behalten zu dürfen. Der gouverneur wies zunächst darauf hin, wie sie seit jahren in dem genuss ihres eigentums und ihres rechtes beschützt worden seien, obgleich sie die bedingungen, an welche der besitz ihres landes geknüpft war, nicht erfüllt hätten, wie sie alle zeit von seiten der regirung mit der grössten rücksicht und milde behandelt und in der ungestörten ausübung ihrer religion nicht gehindert worden seien, kurz, wie sie mehr vorrechte als alle übrigen englischen unterthanen genossen hätten. Dann hielt ihnen der gouverneur ihr pflichtvergessenes und undankbares benehmen vor: *That they had discovered a constant disposition to assist His Majesty's enemies and to distress his subjects; that they had not only furnished the enemy with provisions and ammunition, but had refused to supply the* [*English*] *inhabitants or Government, and when they did supply them, had exacted three times the price for which they were sold at other markets.*[1] Er drückte die hoffnung aus, dass sie den indianern nicht länger bei der plünderung und beraubung englischer ansiedelungen beistehen würden. Ihre eigentliche bitte erklärte er, nicht erfüllen zu können. Sie würden dieselbe doch zu keinem anderen zwecke gebrauchen wollen, als französische truppen, die sie in der nähe wähnten, zu unterstützen. Er tadelte sie, dass sie

[1] *Montcalm and Wolfe*, p. 262.

in ihrem gesuche ihre treue gegen den englischen könig von gewissen bedingungen abhängig machten. Diese treue hätten sie unter allen umständen zu bethätigen, und es sei jetzt eine gute gelegenheit *to prove their sincerity by taking the oath of allegiance, in the usual form, before the Council.* Die deputirten gaben die antwort, dass sie sich dieserhalb erst mit ihren landsleuten beraten müssten. Auf den einwand, dass der eid persönlich sei, und dass sie 6 jahre zeit gehabt hätten, mit sich zu rate zu gehen, baten sie um die erlaubnis, sich zu einer beratung zurückziehen zu dürfen. Als sie nach ablauf einer stunde bei ihrer früheren antwort beharrten, erhielten sie eine zweite frist bis zum folgenden morgen 10 uhr. Als sie zur festgesetzten stunde vor dem rat erschienen, wiederholten sie ihre frühere weigerung. Darauf wurde ihnen die antwort: *That the Council could no longer look on them as subjects to His Britannic Majesty, but as subjects to the King of France, and as such they must hereafter be treated; and they were ordered to withdraw.*[1] Hierauf fand eine längere erörterung unter den mitgliedern des rates statt. Man kam überein, neue deputirte von den akadiern wählen zu lassen, *who should answer for them, once for all, whether they would accept the oath or not; that such as refused it should not thereafter be permitted to take it; and* THAT EFFECTUAL MEASURES OUGHT TO BE TAKEN TO REMOVE ALL SUCH RECUSANTS OUT OF THE PROVINCE.[2] Nach eröffnung dieses beschlusses erklärten sich die bestürzten deputirten bereit, den eid zu leisten. Man eröffnete ihnen jedoch, dass man auf eine erzwungene eidesleistung verzichten müsse. *I am determined,* schrieb Lawrence an seine vorgesetzten, *to bring the inhabitants to a compliance, or rid the province of such perfidious subjects.*[3]

Zuerst erschienen die deputirten von Annapolis, welche den eid glatt weigerten. Der rat drang auf sie ein, sich die sache reiflich zu überlegen, *warning them that, if they now persisted in refusal, no farther choice would be allowed them.*[4] Eine neue frist wurde den deputirten gewährt, aber ohne erfolg. Bei

[1] Vergl. *Montcalm and Wolfe*, p. 263, und *Public Doc.*, p. 247 ff.
[2] *Montcalm and Wolfe*, p. 263.
[3] Ebenda, p. 263—64.
[4] Ebenda, p. 264.

anbruch des folgenden tages fanden sich dann auch die deputirten von Grand Pré und den anderen ansiedelungen ein, welche ebenfalls ohne umstände erklärten, es sei ihnen unmöglich, den eid zu leisten. *Nothing*, sagt der bericht des rates, *now remained to be considered but what measures should be taken to send the inhabitants away, and where they should be sent to.*[1] Es ging nicht an, die akadier etwa nach Kanada, Cape Breton und den angrenzenden inseln zu senden; das wäre eine halbe massregel gewesen. Es wurde deshalb beschlossen *to distribute them among the various English colonies*.

Die vorstehenden ausführungen lassen, wie wir glauben, die gründe, welche die englischen gewalthaber veranlassten, eine so unerhörte massregel zu ergreifen, klar genug hervortreten. Man mag sie vom menschlichen standpunkt aus beurteilen, wie man will, politisch war sie nicht ganz ungerechtfertigt.

Es erübrigt uns jetzt noch, auf die art und weise, wie die harte massregel ausgeführt wurde, etwas näher einzugehen. Glücklicherweise sind wir, was diese frage anbetrifft, äusserst genau unterrichtet, namentlich soweit Grand Pré, der schauplatz unseres gedichtes, in frage kommt. Winslow, der dorthin beordert wurde, hat uns ein tagebuch hinterlassen, dem folgendes zu entnehmen ist: Mitte august empfing Winslow den befehl, sich mit seiner 313 mann starken truppe nach Grand Pré zu begeben. Dort angekommen, ergriff er besitz von der kirche und dem pfarrhause, in dessen nähe die soldaten eine befestigte stellung einnahmen. Von hier aus wurden in den nächsten tagen märsche in die umgebung gemacht, angeblich um das gebiet zu rekognosziren, thatsächlich aber um den einwohnern furcht einzuflössen. Über den zweck der expedition liess man nämlich nichts verlauten. Winslow war angewiesen, hierüber strenges schweigen zu bewahren. Nur die hauptleute waren unter dem eide der verschwiegenheit in das geheimnis eingeweiht.

Am 2. september erging der befehl Winslows an alle männlichen einwohner vom 10. jahre an, sich auf den

---

[1] *Montcalm and Wolfe*, p. 264.

5. september in der kirche zu versammeln. 418 mann leisteten dem befehl folge, in begreiflicher spannung den mitteilungen des befehlshabers entgegensehend. Dieser stieg auf einen tisch und setzte ihnen zunächst auseinander, wie sie seit einem halben jahrhundert mehr nachsicht von seiten Englands erfahren hätten, als irgend welche anderen einwohner. Wie sie diese nachsicht belohnt hätten, müssten sie selbst am besten zu beurteilen wissen. Dann teilte er ihnen offen den ihm gewordenen befehl mit, dem er gehorchen müsse. Er fuhr fort: *Your Lands and Tennements, Cattle of all Kinds and Live Stock of all Sorts are Forfitted to the Crown with all other your Effects, Saving your money and Household Goods, and you your Selves to be removed from this his Province: Thus it is Peremptorily his Majesty's orders, That the whole French Inhabitants of these Districts, be removed, and I am Throh his Majesty's Goodness Directed to allow you Liberty to Carry of your money and Households Goods as Many as you Can without Discomemoading the Vessels you Go in. I shall do Everything in my Power that all Those Goods be Secured to you and that you are Not Molested in Carrying of them of, and also that whole Familys Shall go in the Same Vessel and make this remove which I am Sensable must give you a great Deal of Trouble as Easey as his Majesty's Service will admit, and hope that in what Ever part of the world you may Fall you may be Faithfull Subjects, a Peasable & happy People.*[1]

Die rede Winslows wurde ruhig, ohne widerstand zu erregen, aufgenommen. Man mochte glauben, dass man es mit einer blossen drohung zu thun habe. Indessen liess Winslow die männer gefangen halten. Die familien lieferten den unterhalt. Abwechselnd durften sich täglich 20 mann zu den ihrigen begeben. Die flotte Winslows bestand aus nur 5 schiffen, und er musste erst noch weitere transportschiffe erwarten, bevor man die einschiffung der bevölkerung bewerkstelligen konnte. Da Winslow indes dem frieden der in dumpfem schweigen in der kirche verharrenden männer nicht recht traute, so beschloss er schon jetzt eine anzahl derselben — die nach seiner meinung gefährlichsten unter ihnen — auf die schiffe zu bringen. Für

[1] Vergl. Kingsford, p. 511—512, und *Nova Scotia Archives,* III, p. 94.

jedes schiff wählte er 50 mann aus, liess dieselben in reih und glied antreten und gab den befehl zum abmarsch. Da schien es für einen augenblick, als ob die empörung losbrechen wollte. Die schar rührte sich nicht; sie zeigte keine neigung, dem befehle folge zu leisten. Aber als Winslow eine abteilung seiner soldaten mit gefülltem bajonett vorrücken und die anführer der zögernden festnehmen liess, kamen die gemüter zur besinnung. Ohne weiteren zwischenfall ging die einschiffung vor sich. Von denjenigen männern, die noch in der kirche zurückblieben, liess Winslow in den nächsten wochen die ernte einbringen. Er bestimmte hierzu täglich 50 mann, die er für ihre dienstleistungen bezahlte.

Endlich kamen die lang erwarteten transportschiffe an, und am 8. oktober konnte die einschiffung der übrigen männer, sowie der kinder und frauen beginnen. Winslow liess bei seinem traurigen auftrag die äusserste milde walten. Alle bewegliche habe, ihr hausgerät und geld durften die expatriirten mit sich führen. Er sorgte dafür, dass die einzelnen familien so viel als möglich zusammen blieben. Jede härte wurde vermieden. Zwei soldaten, die sich ungehörigkeiten hatten zu schulden kommen lassen, erfuhren strenge bestrafung.

Am 28. oktober waren im ganzen 1510 personen an bord der schiffe untergebracht. Der rest der bevölkerung, 580 seelen, wurde von Osgood, einem der kapitäne Winslows, vom 20. bis 22. dezember fortgeführt.

Dasselbe schicksal wie Grand-Pré erfuhren die orte Windsor, Annapolis und Cumberland. In Windsor hatte kapitän Murray den beschluss der regirung auszuführen. Er handelte auf höhere anweisung hin in genauem einvernehmen mit Winslow und nach denselben menschenfreundlichen grundsätzen. Die gesamtzahl der von ihm expatriirten belief sich auf 1100. Dieselbe anzahl führte Monckton von fort Cumberland aus. In Annapolis befehligte ein major Handfield. Seine schiffe segelten am 8. dezember mit 1664 personen ab.

Die übersicht über die zahl und herkunft der ausgewiesenen akadier stellt sich also, wie folgt:

Halifax, eingekerkerte deputirte	50	seelen
Windsor, von kapitän Murray expatriirte	1100	„
Annapolis, von major Handfield expatriirte	1664	„
Grand-Pré, von major Winslow expatriirte	1510	„
„ von major Osgood expatriirte	580	„
Fort Cumberland, von major Monckton expatriirte	1100	„
Gesamtzahl	6004.	

Wie gestaltete sich nun das weitere schicksal der heimatlosen akadier?

Der grösste teil derselben landete an den küsten von Massachusetts, Connecticut, Pennsylvania, New York, Virginia, North und South Carolina und Georgia. Der führer eines jeden fahrzeuges erhielt ausser seinen sonstigen anweisungen noch einen besonderen brief an den gouverneur derjenigen provinz, in welcher die verbannten aufnahme finden sollten. In diesem briefe wurde nach einer kurzen darlegung der voraufgegangenen ereignisse ausgeführt, wie unvermeidlich der unternommene schritt zur abwehr der französischen übergriffe gewesen sei. Sodann wurde der gouverneur angewiesen, die insassen des schiffes in sein gebiet aufzunehmen und ihre wiedervereinigung mit andern akadiern zu verhindern.

Die 1500 akadier, welche in Südkarolina gelandet waren, suchten sich im lauf der zeit andere wohnstätten: einige fassten den verwegenen plan, die ungeheuren landstrecken, welche sie vom golfe von Mexiko trennten, zu durchqueren und sich in Louisiana niederzulassen, wo auch andere landsleute, die sich nach der deportation vorübergehend auf den Antillen aufgehalten hatten, wohnsitz gefunden hatten. *Montés sur des bateaux construits de leurs mains, ils se confièrent aux eaux qui coulent vers le couchant et vont tomber dans le Mississippi.*[1]

Auf einem der schiffe, die von Annapolis ausfuhren, brach eine meuterei los. Die empörer überwältigten die aus 8 mann

---

[1] Vgl. H. R. Casgrain, *Un Pèlerinage au Pays d'Évangéline.* Quebec, 1887, p. 140.

bestehende besatzung, steuerten in den St. John-fluss hinein und entkamen.[1] Ihr los war ein hartes.[2]

Ungefähr 40 familien, einige 150 seelen, liessen sich au Kap Sable nieder. Truppen von New-England, welche damal gerade aus dem norden zurückkehrten, erhielten die anweisung dieselben aufzugreifen und nach Boston zu führen. Diese anordnung wurde jedoch nicht folge geleistet. Hernach richteten die um ihr ferneres schicksal bekümmerten eine bittschrift an den gouverneur von Massachusetts, sie in seine provinz aufzunehmen, indem sie sich bereit erklärten, den treueid zu leisten und an dem kriege gegen die franzosen thätigen anteil zu nehmen. Es kam indes auch jetzt nicht zu ihrer übersiedelung nach Massachusetts. Später wurden sie nach der George-insel im hafen von Halifax gebracht, von wo aus sie nach England eingeschifft wurden.[3]

Obschon sich die massregel der expatriirung auf alle französischen bewohner der halbinsel erstrecken sollte, gelang es dennoch einem nicht unbeträchtlichen teile derselben, nach dem damals noch französischen Quebec zu entkommen. Obwohl sich im allgemeinen annehmen lässt, dass die akadier, in welchen teil der welt sie immer gelangten, von den englischen behörden nicht ohne wohlwollen aufgenommen wurden, so hatten sie doch in den meisten fällen unsägliche mühsale zu erdulden.[4] Verhältnismässig gut scheinen die nach Maryland gebrachten verbannten behandelt worden zu sein.[5] Auch in Philadelphia trug man für ihren unterhalt bereitwillig sorge. *The house of assembly called upon to provide for them.* Aber auch sie hatten leiden genug zu erdulden.[6]

---

[1] Parkman, a. a. o. p. 282. Parkman bezieht sich auf folgende quellen: *Lettre commune de Drucour et Prévost au Ministre, 6 avril 1756 Vaudreuil au Ministre, 1 juin 1756.*

[2] Vgl. darüber Casgrain, a. a. o., p. 149—156.

[3] Über das traurige schicksal der als gefangene nach England transportirten akadier gibt uns ein *Memoire de M. de la Rochette* näheren aufschluss. Vgl. darüber auch Casgrain, a. a. o., p. 189—197.

[4] Vgl. das urteil Parkmans a. a. o. I, 282: *The provincials were vexed at the burden imposed upon them; and though the Acadians were not in general ill-treated, their lot was a hard one.*

[5] Vgl. Casgrain, a. a. o., p. 210/11.

[6] Vgl. Casgrain, a. a. o., p. 156—185.

Den bestrebungen einzelner expatriirten, nach Neuschottland zurückzukehren, wurde von seiten des gouverneurs Lawrence und seines nachfolgers Belcher der grösste widerstand entgegengesetzt.[1] Trotzdem gelang es einigen, auf der alten heimatlichen scholle wieder festen fuss zu fassen.[2] Mehrere hunderte der von der küste von Virginia und South Carolina gelandeten wurden übrigens, wie aus den berichten der *lords of trade* an Lawrence hervorgeht, ebenfalls nach England geschickt.

Ausgesprochen traurig ist auch die geschichte derjenigen akadier, die nach Quebec gelangten.[3]

Vergebens baten sie, ihnen die hülfe, die man ihnen zugesagt hatte, auch angedeihen zu lassen. Vergebens wiesen sie auf die opfer hin, die sie um der französischen sache willen gebracht hatten. Alles war umsonst. Wie nötig man früher ihrer dienste bedurft hatte, schien vergessen zu sein. Man betrachtete sie als unangenehme gäste. Und wenn sie wirklich hülfeleistungen empfingen, so liess man sie den beigeschmack des mitleids stets bitter empfinden. Die gering zubemessene und schlechte nahrung, der mangel an reinlichkeit, kummer und unthätigkeit: alles das wirkte zusammen, um die sterblichkeitsziffer von tag zu tag grösser zu machen. Viele mussten geradezu hungers sterben. Selbst gekochtes leder wurde während des winters von den darbenden nicht verschmäht. Man hoffte, mit dem kommenden frühling würde die not weichen; indessen vergeblich.

---

[1] Vgl. Casgrain, a. a. o., p. 226 ff.

[2] Vgl. Parkman, a. a. o. I, 283: *Some, after incredible hardship, made their way back to Acadia, where, after the peace, they remained unmolested, and, with those who had escaped seizure, became the progenitors of the present Acadians, now settled in various parts of the British maritime provinces, notably at Madawaska, on the upper St. John, and at Clare, in Nova Scotia.*

[3] Nicht alle gelangten direkt von Akadia dorthin. Vgl. Parkman (a. a. o., I, 282), der sich auf Hutchinson, *Hist. Mass.* III, 42, note bezieht: *Some of them who had made their way to Canada from Boston, whither they had been transported, sent word to a gentleman of that place who had befriended them, that they wished to return.* Auch von Maryland wanderten viele nach Kanada. Vgl. Casgrain, a. a. o., p. 210/11.

Im jahre 1756 kamen von Miramichi noch andere akadier nach Quebec. Auch ihnen wurde keine unterstützung zu teil; sie erfuhren nur elend und unglück. Cadet wies ihnen nichts anderes als pferdefleisch als nahrung zu. Viele starben oder wurden krank, nur wenige entkamen dem verderben. Dass das schicksal der akadier in Quebec trauriger gewesen sei als das ihrer brüder in den englischen kolonien, wird von Casgrain (a. a. o., p. 213—215) freilich bezweifelt. Aus den archiven des erzbischoftums zitirt er eine *lettre de Mgr. de Pont-Briand à l'abbé Le Guerne* vom 28. juli 1756, woraus hervorgeht, dass es an dem guten willen, den akadiern, die sich nach Canada begeben hatten, zu helfen, nicht mangelte.

Am ende unserer untersuchung angelangt, können wir das verhältnis Longfellows zu der historischen wahrheit näher ins auge fassen. Was der dichter erzählt, ist im ganzen der wirklichkeit entsprechend dargestellt.[1] Auch die für die weitere entwickelung der geschichte so bedeutungsvolle thatsache, dass die beiden verlobten von einander getrennt werden, hat nichts unwahrscheinliches. Denn wenn die fürsorge Winslows auch dahin ging, dass die einzelnen familien zusammenblieben, so konnte er es doch unmöglich verhindern, dass solche personen, die durch keine andern als herzensbande vereinigt waren, getrennt wurden.

Im übrigen ist es erwiesen, dass bei der deportation auch glieder derselben familie von einander getrennt wurden. Ein rührendes beispiel bietet dafür die geschichte eines nach Massachusetts verschlagenen Jean Baptiste Bourgeois, die von Casgrain p. 209—210 erzählt wird. Interessant sind die von Casgrain weiterhin mitgeteilten erlebnisse eines gewissen Étienne Hébert, die ich mir nicht versagen kann hier folgen zu lassen:

Au nombre de ces fugitifs, était un jeune homme âgé de dix-huit ans, nommé Étienne Hébert, enlevé de la paroisse de Grand-Pré, où il habitait le vallon du Petit-Ruisseau, dans la concession dite des Hébert. Séparé de ses frères, qui avaient été jetés, l'un dans le Massachusetts, l'autre dans le Maryland, et le

---

[1] Zu gleichem resultate gelangt W. J. Anderson in seiner untersuchung: *Evangeline and the Archives of Nova Scotia*, 1870, ein werk, das uns erst nachträglich zu gesicht gekommen.

troisième dans un autre endroit, tandis que lui-même, débarqué à Philadelphie, avait été mis au service d'un officier de l'armée, il n'eut pas de repos jusqu'à ce qu'il eût rejoint ses frères, qu'il croyait rendus au Canada. Frustré dans ses espérances, à son arrivée, mais non découragé, il se fit concéder des terres dans la seigneurie de Bécancourt, et repartit en hiver monté sur des raquettes. Après bien des recherches, il eut la joie de les (p. 211) *ramener tous les trois: l'un était à Worcester, l'autre à Baltimore et le troisième dans un village, dont le nom a été oublié. Les quatre frères s'établirent, voisins l'un de l'autre, à Saint-Grégoire, où ils ne tardèrent pas à prospérer. Un jour, Étienne Hébert apprit qu'une de ses voisines de Grand-Pré, du nom de Josephte Babin, qu'il avait eu l'intention d'épouser, avait été emmenée à Québec, où elle vivait avec une de ses sœurs, sous la protection d'exilés comme elle. Malgré une longue séparation, elle ne l'avait pas oublié et n'avait jamais perdu l'espérance de le revoir. Ils se revirent en effet: Hébert, de son côté, lui était resté fidèle. Ils pleurèrent longtemps au souvenir de Grand-Pré, au souvenir de tant de parents et d'amis morts ou disparus. Peu de jours après, ils étaient unis pour ne plus se séparer.*

Übrigens geht aus dem *New York Mercury* (august 30, 1762) hervor, dass bei einem späteren von Halifax aus stattgefundenen transport heimatloser akadier frauen von ihren männern und kinder von ihren eltern getrennt wurden. Vgl. Casgrain, p. 239.

Wenn nun der dichter trotzdem wohl getadelt worden ist, dass er sich im widerspruch mit der historischen wahrheit befinde, so bezieht sich dieser vorwurf weniger auf das, was er erzählt, als vielmehr auf das, was er verschweigt. Die gründe, welche die englische regirung zu der expatriirung der akadier bewogen haben, sind in seinem gedicht durchaus verhüllt.[1] Und so entsteht in dem leser allerdings die vor-

[1] Nur an zwei stellen findet sich eine schwache und vollkommen ungenügende hindeutung auf diese gründe.

V. 249 sagt Basil: *Louisburg is not forgotten, nor Beau Séjour, nor Port Royal,* und v. 433 f. sagt der englische kommandant in seiner rede an die in der kirche versammelten männer:

Clement and kind has he [der englische könig] *been; but how you have answered his kindness, Let your own hearts reply!*

stellung eines dem friedfertigen volke zugefügten himm
schreienden unrechts.

Es wäre nun thöricht zu meinen, der dichter hätte d
akadier nicht so ehrlich, fromm und treu schildern dürf
Das war sein gutes dichterisches recht. Wie hätte er ohn
dies die sympathie für die helden seiner dichtung erweck
sollen? Und waren die akadier nicht in der that durcha
wackere und tüchtige leute?

Worauf es hier vielmehr ankommt, ist der umstand, da
der dichter die feindschaft, welche die akadier als gute fra
zosen und katholiken gegen die engländer unausgesetzt a
den tag legten, ganz mit stillschweigen übergeht. Vielleic
hätte er auch diesen punkt, ohne das sittliche niveau seine
helden herabzudrücken, und ohne unserer sympathie für die
selben eintrag zu thun, hervorkehren können; ist doch di
liebe zum angestammten lande eine in der menschenbrus
sittlich tief begründete eigenschaft. Ja, schliesslich hätten di
helden der dichtung ganz ausserhalb der politischen bewegun
stehen können. Es hätte genügt, den kampf, der gegen da
englische regiment geführt wird, im allgemeinen zu berühren
Dann wäre uns der gewaltakt der engländer nicht so thörich
unmotivirt und so unvernünftig grausam erschienen. Zugleic
hätte das gedicht damit als ausgangspunkt einen grosse
tragischen konflikt erhalten: einen konflikt, der zwischen den
an seinen alten heiligen gütern treu hängenden volksstam
und dem selbsterhaltungstrieb einer ihrer grossen aufgabe
bewussten nation zum austrag kommt.

(Schluss folgt.)

München. E. Sieper.

BERICHTE.

INTERNATIONALER KONGRESS FÜR FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT ZU PARIS.

24.—28. juli 1900.

(Fortsetzung.)

SITZUNG DER SUBKOMMISSION.

Donnerstag, den 26. juli 1900, 11¼ uhr vorm.

Vorsitzender: *Bossert.*

Sigwalt setzt auseinander, dass er, da der termin des kongresses sehr viele lehrer an höheren schulen fernhält, den gedanken gefasst habe, ein rundschreiben an sie zu richten, um sie hinsichtlich einer gewissen anzahl von grundsätzen, die seiner meinung nach einer reform des neusprachlichen unterrichts zu grunde zu legen wären, zu rate zu ziehen. Er wünscht seine schlüsse dem kongress zu unterbreiten.

In Frankreich ist das praktische ziel der mittelschulen (*enseignement secondaire*) für den schüler die erlangung des bakkalaureats, und redner glaubt nicht, dass die forderungen in den neueren sprachen bei diesem examen dazu angethan seien, die bedeutung dieses gegenstandes in den augen der schüler zu heben.

Welches soll das ideale ziel des fremdsprachlichen unterrichts sein? Ehemals, als er eine ergänzung des auf dem studium der alten sprachen und des französischen beruhenden gelehrten unterrichts war, war dieses ziel die kenntnis der grossen ausländischen schriftsteller. Darauf muss man ohne weiteres verzichten. Man kommt nicht mehr ins gymnasium (*lycée*), einzig und allein um seinen geist auszubilden, sondern um sich auf den kampf ums leben vorzubereiten; der fremdsprachliche unterricht muss also auch einen utilitaren charakter annehmen.

Aber im gegensatz zu den fachschulen nimmt das gymnasium schüler auf, die die mannigfaltigsten berufsarten ergreifen werden. Unser unterricht soll sich also nur darauf erstrecken, was allen von nutzen sein wird, d. h. auf die seite der sprache, die allen gebildeten

gemeinsam ist. Diese gebräuchliche sprache lesen, schreiben und (so weit es möglich ist) sprechen (oder, wenn man will, sprechen, lesen und schreiben, das ist sache der methode), das ist's, was die schüler im gymnasium lernen werden. Beim bakkalaureat sollen sie dieser dreifachen forderung genüge leisten.

Welches sind die notwendigen reformen, um dieses ziel zu erreichen? Für das publikum ist das eine frage der methode. Hat man festgestellt, dass der durchschnitt der resultate an den gymnasien, wo die direkte methode bevorzugt wird, besser gewesen ist, als in den anstalten, wo die indirekte methode herrscht?

Der *vorsitzende* antwortet bejahend.

Sigwalt bleibt überzeugt, dass dem nicht so ist. Die versuche des vorabends[1], die übrigens sehr interessant waren, haben nichts dafür bewiesen. Fast alle richteten sich an anfänger; ein einziger wurde mit vorgerückteren schülern gemacht, die ihm nicht geschickter zu sein schienen, als der durchschnitt der schüler, die nach anderen methoden unterrichtet worden sind. — Man hat ausserhalb des kongresses einen lehrer rühmend erwähnt, dessen schüler in prima (*rhétorique*) litterarische diskussionen in deutscher sprache führten. Man hat dieses resultat der direkten methode zuschreiben wollen; es erweist sich aber, dass dieser lehrer gerade anhänger einer indirekten methode ist, die methode Sigwalt heisst! Redner schliesst daraus nicht, dass man seine methode der ganzen welt aufdrängen soll, sondern nur, dass ein lehrer, der autorität bei seinen schülern und schüler von gutem willen hat, selbst mit einer unvollkommenen methode so weit kommt, sie lernen zu lassen, was er sie lehren will.

Es ist möglich, dass später einmal eine methode durch die überlegenheit ihrer resultate die aufmerksamkeit des publikums auf sich lenkt und den sieg über die anderen davonträgt, aber redner glaubt nicht, dass die frage im gegebenen augenblick endgültig entschieden werden könnte.

Die erste einzuführende reform ist die genaue bestimmung des zieles unseres unterrichts: für die lehrer durch ausführliche programme, für die schüler durch einführung von ernsten prüfungen zum schluss jeden jahres und einer sehr ernsten schlussprüfung.

Die versammlung schreitet zur abstimmung über die von Sigwalt eingebrachten anträge.

Antrag I wird einstimmig angenommen:

I. *Das ziel des fremdsprachlichen unterrichts im gymnasium ist die kenntnis der umgangssprache, d. h. der seite der sprache, die allen gemeinsam ist.*

---

[1] Anspielung auf die praktischen demonstrationen in der nachmittagssitzung vom 25. juli, s. u.

Antrag II wird mit einem unbedeutenden zusatz angenommen:

II. *Das ziel, das unser unterricht* IN PRAXI *zu erreichen verpflichtet werden muss, ist, die schüler zu lehren, diese gewöhnliche sprache zu verstehen, zu lesen, zu schreiben und (soweit es möglich ist) zu sprechen.*

Über antrag III wird paragraphenweise abgestimmt. Die drei ersten paragraphen werden ohne diskussion angenommen:

III. *Unser unterricht bedarf folgender reform: man muss*

1. sein ziel klar bestimmen;

2. die prüfungen in vollkommene übereinstimmung mit diesem ziel bringen;

3. in den lehrplänen, die ohne rücksicht auf jegliche unterrichtsmethode abgefasst sein müssen, die kenntnisse angeben, die der schüler in jeder klasse oder in jedem studienabschnitt zu erwerben hat.

§ 4 verlangt für jede klasse ein minimum von vier unterrichtsstunden.

Passy billigt den sinn des paragraphen, macht aber darauf aufmerksam, dass es von vorteil sein kann, in einer klasse fünf stunden anzusetzen und in der folgenden klasse drei stunden.

Sigwalt stimmt ihm bei, und der paragraph wird in folgender redaktion angenommen:

4. den fremden sprachen die nötige stundenanzahl zuweisen, nämlich als minimum 24 stunden wöchentlich bei einer gesamtheit von 6 klassen.

Auf bemerkungen von *Schweitzer* und *Cohn* hin nimmt die versammlung einen zusatzparagraphen an:

5. Die maximaldauer der lehrstunden soll eine stunde sein; in den elementarklassen kann sie kürzer sein.

§ 6 wird geteilt. Der erste teil:

das klassensystem beibehalten, aber die klassen gleichartiger machen durch ernste handhabung der versetzungs-prüfungen

wird einstimmig angenommen.

Der zweite teil: *und je nach bedürfnis, durch einrichtung von kursen für schwache* ruft eine lebhafte diskussion hervor.

Besson und *Brun* machen darauf aufmerksam, dass die kurse für schwache beibehalten nichts weiter wäre, als das system der kurse zum teil billigen, das die versammlung soeben verworfen hat. Das hiesse die fremden sprachen in den augen der eltern und der schüler selbst herabsetzen. Wenn man sie abschafft, so werden sich die schüler mühe geben, den forderungen der versetzungs-prüfungen zu genügen.

Verschiedene redner machen darauf aufmerksam, dass es unmöglich ist, diese kurse in der 6. klasse abzuschaffen, da der eintritt in diese infolge einer konkurrenz schülern offen steht, die niemals fremde sprachen getrieben haben. Ausserdem bieten die kurse für schwache, wenn die versetzungs-prüfungen streng sind, nicht die nachteile, auf die soeben hingewiesen worden ist.

Der zweite teil des paragraphen wird angenommen.

Der folgende paragraph wird angenommen, naehdem *Sigwalt* ihn dahin motivirt hat, dass die stunden, die ausserhalb des normalen stundenplans angesetzt werden, in den augen der schüler den charakter eines nebensächlichen unterrichts tragen.

7. die fremdsprachlichen stunden von 8—10 uhr und von 2—4 uhr (oder von $8^1/_2$—$10^1/_2$ uhr und von $2^1/_2$—$4^1/_2$ uhr) in dem regelmässigen stundenplan ansetzen.

§ 8 wird angenommen:

8. die zahl der schüler einer klasse auf ein verständiges maximum beschränken.

Der folgende paragraph hat ursprünglich nachstehenden wortlaut:

„die schüler während der ganzen unterrichtszeit dem unterricht desselben lehrers beiwohnen lassen, oder wenigstens änderungen in der methode vermeiden".

Cohn meint, dass es gut ist, wenn ein schüler den lehrer wechselt, sonst versteht er seinen lehrer, an dessen organ er sich gewöhnt hat, und kann die ausländer nicht verstehen.

Bauer gibt das zu, aber das gegenwärtige system lässt fast den ganzen oktober mit herumtappen verlieren.

Einige mitglieder schlagen vor, die schüler drei jahre bei einem lehrer zu belassen.

Sigwalt fügt, auf antrag von *Brun*, zu seinem text hinzu: „so weit als möglich". Ausserdem mildert der zweite teil der these, der sich auf das einvernehmen der lehrer behufs herstellung einer einheitlichkeit der methode bezieht, die zu entschiedene fassung des ersten teils.

Die these wird in folgender form angenommen:

9. die schüler, soweit als möglich, während der ganzen schulzeit dem unterricht desselben lehrers folgen lassen, oder wenigstens änderungen in der methode vermeiden.

Antrag IV wird angenommen:

IV. *Nachdem das ziel angegeben und vorgeschrieben ist, ist es unerlässlich, den lehrern die freie wahl ihrer methode zu überlassen. Diese freiheit hat zur daseinsberechtigung und zur schranke das interesse des schülers, das darin besteht: 1. einen lehrer zu haben, der von dem wert seines unterrichts überzeugt ist; 2. ohne abweichung der methode zu folgen, nach der er zu lernen begonnen hat.*

Sigwalt dankt der versammlung und schätzt sich glücklich wegen der übereinstimmung, die zwischen diesen beschlüssen und der meinung der 225 kollegen besteht, die ihm ihre zustimmung haben zukommen lassen.

Schluss der sitzung um $12^1/_2$ uhr.

5. Sitzung.

Freitag, den 27. juli 1900, vorm. 9 uhr.

Anwesend 102 personen, darunter 45 damen.

Vorsitzender: *Wendt.*

Auf der tagesordnung stehen die fragen no. 26 und 27, die sich auf den *litteratur-unterricht* beziehen.

du Ranquet: Im klassischen unterricht kommt die neuere sprache an dritter stelle (nach dem französischen und lateinischen), aber die ihr gewidmete zeit ist unzureichend. Wo soll man, da man die dauer der unterrichtszeit nicht verlängern kann, die zeit für sie finden? Redner weist auf zwei lösungen hin: 1. das griechische von der vierten klasse an fakultativ machen und die frei werdenden stunden auf den unterricht in den neueren sprachen verwenden, oder 2. dem lehrer der neueren sprachen in der 6., 5. und 4. klasse (*les classes de grammaire*) den anfangsunterricht in der geographie und in den naturwissenschaften übertragen. Das letztere mittel hat den vorzug, dass es das kind dem erhaltenen unterricht gegenüber in eine aktive lage versetzt. Das ist auch direkte methode und die beste.

Longuet ist überzeugt von der notwendigkeit, das studium der fremden sprachen mit dem litteratur-unterricht abzuschliessen, aber, und das ist die ansicht von Michel Bréal selbst: man kann die litterarischen schönheiten einer sprache nicht geniessen, die man nicht mit einer gewissen leichtigkeit spricht. Demgemäss müssen selbst diejenigen, welche keinerlei praktischen nutzen mit der beherrschung einer sprache verbinden, das studium derselben mit der praktischen erlernung beginnen, indem sie zur grundlage die konkrete sprache nehmen.

Frau prof. Landolphe-Paris behandelt die frage des *litteraturunterrichts in den fremden sprachen an den staatlichen und städtischen gymnasien* (*lycées* und *collèges*) *für junge mädchen.* — Wann soll dieser unterricht beginnen? Welches soll sein charakter sein? Die lehrpläne antworten: dieser unterricht soll im 4. jahre beginnen, einfach und interessant sein, angepasst dem durchschnittsalter der schülerinnen (15 jahre) und den erworbenen kenntnissen, die von jahr zu jahr sehr verschieden sind. — In den klassen des 4. und 5. jahres bleiben gewöhnlich nur junge mädchen, die sich dem lehrfach widmen wollen, oder für die geistige arbeit ein vergnügen ist. Das sind nicht mehr kinder, die man zur arbeit zwingen muss. Demgemäss ist der charakter des unterrichts verändert. — Der kursus in litteratur muss in der fremden sprache durchgenommen werden. Das sind im anfang diktirte notizen. Die vier ersten stunden z. b. gestatten einige elementare kenntnisse von dem ursprung der angelsächsischen sprache und von den grossen veränderungen, die sie durch die normännische eroberung erlitten hat. Sodann folgt der kursus dem kursus der französischen litteratur. Wenn die schülerinnen den *Roman de la Rose* und Froissart

kennen, spricht man ihnen von Chaucer und den *Canterbury Tales*; später erhalten Surrey, Sidney und Spenser ihren platz neben der Plejade; Bacon folgt auf Montaigne etc. Es handelt sich nicht darum, auf zu genaue einzelheiten einzugehen, sondern darum, soviel mitzuteilen, dass denjenigen, die keinen besonderen sinn für litteratur haben, die werke der grossen schriftsteller nicht ganz unbekannt bleiben, und denjenigen, die sinn für sprachen und litteratur haben, den wunsch einzuflössen, darüber mehr zu erfahren und die autoren zu lesen. — Im 5. jahre sind die guten schülerinnen im stande, ihrerseits über einen autor zu sprechen, anfangs zehn minuten lang, sodann länger. Das thema, das mindestens zwei wochen früher angegeben wird, wird von einem drittel der klasse mit hülfe von büchern in der fremden sprache, die der lehrer den schülerinnen in die hand gibt, vorbereitet. Der name der schülerin, die den vortrag zu halten hat, wird durch das los bestimmt; die lücken werden von den übrigen unter anleitung des lehrers ausgefüllt, der selbstverständlich die stunde kritisirt und ergänzungen macht. Diese gemeinsame arbeit der schülerinnen verleiht dem kursus leben und mannigfaltigkeit und nötigt die schülerinnen, ordnung und folgerichtigkeit in ihre gedanken zu bringen. Bald drücken sie sich mit genügender gewandtheit aus, um selbständig vorgehen zu können. Der kursus, der nur einmal wöchentlich stattfindet, wird durch lektüre und übersetzung aus den meisterwerken vervollständigt; indem man überdies die schülerinnen in 3 oder 4 gruppen teilt, kann man, ohne sie zu überbürden, in jeder klasse ziemlich umfangreiche stücke übersetzen lassen.

Passy stellt die frage: Stehen die lebenden sprachen als mittel der geistigen ausbildung den toten sprachen nach?

Prof. Wendt-Hamburg glaubt an die erziehliche kraft der realen bildung (*humanités modernes*). In dieser hinsicht ist auf dem leipziger kongress soeben (juni 1900) ein wichtiger schritt zur anerkennung der modernen bildung gethan worden, indem die Viëtorsche these: „Es ist zu wünschen, dass in staaten mit oberrealschulen wie den abiturienten der gymnasien und der realgymnasien, so auch denen der oberrealschulen die berechtigung zum studium der neueren philologie zuerkannt werde“ mit grosser majorität angenommen worden ist.

Aber um den thatsächlichen bedürfnissen zu entsprechen, müsste man wirkliche reformen einführen: „die eierschalen der altklassischen methodik sind noch nicht abgestreift“. Die direkte methode muss festen fuss fassen. Den unterricht möglichst in der fremden sprache erteilen heisst dem schüler die möglichkeit geben, nicht nur die kenntnis derselben rascher zu erlangen, sondern auch in ihren geist einzudringen und bald auch ihre meisterwerke zu geniessen. Der litteratur-unterricht ist nur in der fremden sprache zu erteilen. — Die modernen sprachen können dieselbe rolle spielen wie die alten sprachen; sie haben noch ein plus: die moderne litteratur steht höher als die antike.

Darum sollten die abiturienten der drei vollanstalten (gymnasien, realgymnasien und oberrealschulen) zur universität zugelassen werden. Das wäre „ein kulturfortschritt ersten ranges".

Klinghardt-Rendsburg ergreift das wort zu frage no. 28: *Das ziel, das man sich setzt. — Praktischer nutzen. — Erziehlicher nutzen.*

Der erste punkt ist schon erledigt, bleiben die beiden letzteren. Redner schickt voraus, dass bei der grammatischen methode die schüler immer schlechte zensuren bekamen, bei der imitativen methode sind die zensuren in den neueren sprachen „recht gut".

Der praktische nutzen, den die kenntnis der modernen sprachen bringt, ist allgemein anerkannt. Es ist aber zu unterscheiden zwischen dem nutzen für den schüler, für den einzelnen, und dem nutzen für die ganze nation. Jede nation hat ein interesse daran, dass eine möglichst grosse anzahl ihrer glieder sich mit den fremden nationen in beziehung setzen kann. Der referent eines internationalen kongresses z. b. muss die fremden sprachen kennen: mancher hochgebildete mann, der sein land bei einem kongress würdig vertreten hätte, hat vor einem weniger befähigten kollegen in den hintergrund treten müssen, dem seine sprachkenntnis gestattete, an den arbeiten der versammlung wirksameren anteil zu nehmen. Was nun die erziehliche bedeutung der fremden sprachen betrifft, so hat man schon mit recht darauf hingewiesen, dass derjenige, der eine sprache spricht, deren litterarische schönheiten mehr geniesst, was zur erweiterung des geistigen horizontes beiträgt. Aber der unterricht in den fremden sprachen an sich trägt zur geistigen ausbildung bei, gewährt geistige gewandtheit und verleiht dem geiste eine gewisse schulung.

Die sektion schreitet zur besprechung der letzten gruppe von fragen *Verschiedenes* und beginnt mit frage no. 34: *Die sprachen in der elementarschule* (*école primaire*).

Frl. Bl. Chauveau-Paris analysirt die abhandlung von *Toutey*, inspektor des elementarunterrichts (*enseignement primaire*) zu Marseille.

Toutey legt zunächst die historische seite der frage dar. In Belfort hat der gemeinderat seit mehr als 20 jahren in den elementarschulen kurse des deutschen eingeführt, die durch fortbildungs-kurse ergänzt werden. Dieser fall bleibt lange zeit vereinzelt.

1880 werden die sprachen offiziell in den lehrer-seminarien (*écoles normales*) eingeführt. Um dieselbe zeit ruft private initiative an einigen punkten die einrichtung von kursen ins leben, aber diese vereinzelten versuche misslingen angesichts der gleichgültigkeit der öffentlichen meinung, die in dem studium der sprachen immer noch nichts weiter erblickt, als eine ergänzung der geistigen ausbildung.

Während der 10 jahre, die auf diese versuche folgen, ergibt sich die praktisch-nützliche seite der frage und erregt die allgemeine aufmerksamkeit. Das ministerium des öffentlichen unterrichts und das handelsministerium gründen reise-stipendien.

Die stadt Paris führt die sprachen in den mittelschulen (*écoles primaires supérieures*), in fortbildungs-kursen und handelskursen ein. Die *Société pour la propagation des langues étrangères*, die im jahre 1891 gegründet ist, zieht rasch eine grosse anzahl[1] von mitgliedern an. Neben den kursen für erwachsene gründen mehrere mitglieder der gesellschaft, lehrer und lehrerinnen, an den schulen, an denen sie wirken, kurse für deutsch und englisch, die den schülern des mittleren und oberen kursus frei offen stehen. Die kasse der schulen des II. bezirks (*arrondissement*) richtet ähnliche kurse ein und honorirt die lehrer derselben.

Die stadt Paris gründet und honorirt in 4 bezirken kurse des deutschen, die für schüler bestimmt sind, die sich zum eintritt in das collège Chaptal vorbereiten.

Die stadt Marseille thut für das italienische, was Belfort fürs deutsche gethan hat.

In der mehrzahl dieser kurse wendet man die direkte methode an. „Ihre pädagogischen prinzipien,“ sagt Toutey, „sind nämlich die des elementarunterrichts; ihr ziel ist ein praktisches, ihre verfahrungsarten konkret; sie wendet beständig den anschauungsunterricht an; sie lässt erholungs-übungen (lieder, spiele u. s. w.) zu; endlich erregt sie einen lebhaften wetteifer.“

Toutey glaubt, dass teils im hinblick auf die vorbereitung zu den gymnasien, teils im interesse des handels (des binnenhandels und des auswärtigen) ungefähr ein drittel der kinder in den städten in die notwendigkeit versetzt ist, fremde sprachen zu lernen. Er spricht den wunsch aus, dass der unterricht in denselben, indem er fakultativ und unentgeltlich bleibe, auf eine grosse zahl städtischer schulen ausgedehnt werde, dass er gegen honorar von lehrern und lehrerinnen erteilt werde, deren befähigung dazu anerkannt worden ist; endlich dass die neueren sprachen ein viertes wahlfach bilden bei der erlangung des befähigungszeugnisses für den anfangsunterricht.

Frl. Quint bedauert, dass die bedeutung der modernen sprachen bei dem unterricht in den mittelschulen (*enseignement primaire supérieur*) in den augen der administration abgenommen zu haben scheint. Die prüfung in den sprachen für das mittelschuldiplom (*brevet supérieur*) ist gewissermassen herabgesetzt worden, indem sie aus der gruppe der wissenschaftlichen prüfungen in die der praktischen prüfungen gerückt ist; die zahl der unterrichtsstunden ist von 3 auf 2 stunden wöchentlich herabgesetzt worden, was 198 stunden für die dauer der ganzen schulzeit ausmacht. Dabei sollen die schülerinnen, die sich um erlangung des zeugnisses über absolvirung der mittelschule (*certificat d'études primaires supérieures*) mitbewerben, um den anforderungen des programms zu genügen, im stande sein, über

---

[1] Augenblicklich über 8900.

einen beliebigen gegenstand „sich frei zu unterhalten“! Dagegen verlangt man gar keine kenntnis der sprachen bei der aufnahme einer neuen schülerin in die zweite, ja sogar in die dritte klasse. Endlich erstreckt sich die inspektion der seminare (*écoles normales*) und der mittelschulen nur selten auf die sprachstunden.

Die schüler ihrerseits, besonders die sich zum lehrberuf vorbereitenden schüler der seminare (*les élèves-maîtres*), sehen nicht klar den nutzen, kenntnisse zu erwerben, die sie niemals anwenden werden, und die sie ohne zweifel in kurzem wieder vergessen werden.

Es wäre also grund vorhanden, 1. die bedeutung der sprachen im unterricht der mittelschulen zu heben, und 2. die sprachen in allen elementarschulen (*écoles primaires élémentaires*), stadt- und dorfschulen, einzuführen und die lehrer zu beauftragen, darin zu unterrichten.

Deniker macht darauf aufmerksam, dass die *Société pour la propagation des langues étrangères en France* versammlungen aller art (vorlesungen, konversations-abende, dramatische aufführungen) ins leben gerufen hat, wo man seine sprachkenntnisse auffrischen kann. Er rät, diese aktionsmittel zu verbreiten. Es ist ebenso wichtig, eine sprache nicht zu vergessen, als sie zu lernen.

Mory-Paris erinnert daran, dass die elementarschulen die pflanzschulen sind für die staatlichen und städtischen gymnasien, die mittelschulen, die handelsschulen und die fortbildungsschulen.

Die fremden sprachen müssen gelehrt werden. Was die methode betrifft, so ist die konkrete methode anzuwenden, dieselbe, die im elementarunterricht angewandt wird. Kann man den lehrern (*instituteurs*) den sprachunterricht anvertrauen? Ja, wenigstens in Paris. Dank der freigebigkeit der regirung, dank auch der gesellschaft für verbreitung der fremden sprachen in Frankreich hat eine ziemlich grosse anzahl von lehrern das befähigungsattest für den sprachunterricht in den mittelschulen erwerben können; viele andere, ehemalige inhaber von reisestipendien oder eifrige besucher der kurse im rathause (*l'Hôtel de Ville*), sind befähigt, diesen unterricht in den elementarschulen zu erteilen.

Im namen der *Union des instituteurs et des institutrices de la Seine*, die ihm den auftrag dazu erteilt hat, bringt Mory folgende wünsche ein:

1. Zu artikel 1 des gesetzes für den elementarunterricht sollen die worte hinzugefügt werden: *et, à titre facultatif, les langues vivantes;*

2. Von nun an soll der unterricht in den modernen sprachen überall, wo es möglich ist, in den elementarschulen von den elementarlehrern und -lehrerinnen erteilt werden;

3. Eine fakultative prüfung in den neueren sprachen soll zu den prüfungen für das elementar-diplom (*brevet élémentaire*) und zu denjenigen für das attest des elementar-unterrichts (*certificat d'études primaires*) hinzugefügt werden. Diese prüfung soll mündlich sein und mit hülfe des buches und der wandtafel gemacht werden;

4. Die geprüften lehrer der fremden sprachen sollen dieselben vorrechte geniessen wie die lehrer für französisch, lateinisch und griechisch (*professeurs de lettres*) und die lehrer für mathematik und naturwissenschaften (*professeurs de sciences*) in allen gattungen des unterrichts; sie sollen aufhören, dem hülfspersonal zugerechnet zu werden, und in die reihe der ordentlichen lehrer (*titulaires*) rücken.

Frl. Schaeys (Nordamerika) glaubt nicht, dass man eine allgemeingültige methode empfehlen könne: man muss dem alter der schüler rechnung tragen und selbst dem temperament ihrer rasse. In Amerika lernt man die gesprochene sprache viel, aber erwachsene junge mädchen würden sich die sog. mutter-methode nicht gefallen lassen. Den mündlichen übungen im anschluss an die gebräuchlichen gegenstände will rednerin einerseits schriftliche arbeiten in der fremden sprache, andererseits grammatische übungen, vergleichende zusammenstellungen mit der muttersprache und mit dem lateinischen (das in Amerika noch sehr beliebt ist) und schliesslich übersetzungen anschliessen. Das verhältnis dieser verschiedenen elemente zu einander kann nicht im voraus bestimmt werden, es ist sache des lehrers, es nach seiner persönlichen erfahrung festzustellen. Es kommt ebenso auf den lehrer selbst wie auf die methode an.

Frl. Brebner (England) kommt auf das ziel des sprachunterrichts zurück. Ihrer ansicht nach überragt ein ideales ziel alle praktisch-nützlichen resultate: die konflikte zwischen den völkern entspringen gewöhnlich aus missverständnissen; die kenntnis der sprachen kann das allgemeine einvernehmen erleichtern.

Schluss der sitzung um $11^1/_2$ uhr.

(Fortsetzung folgt.)

St. Petersburg. E. v. Loev.

BESPRECHUNGEN.

Hernani par Victor Hugo. Mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von Albert Benecke. Bielefeld und Leipzig. Velhagen & Klasing. 1900. XXXIV, 126 u. 26 s. M. 1.

Cette édition de *Hernani* est précédée d'une brève étude sur Hugo écrite par M. Holzapfel en 1882. Il est à regretter qu'elle n'ait pas été refaite ou complétée. Le récit de la vie d'Hugo jusqu'à 1880 est passable; mais le reste de la biographie est par trop écourté; les traits caractéristiques (séjour à Jersey et à Guernesey) ne sont même pas indiqués. Quant aux renseignements sur les œuvres, ils sont exacts, mais tout aussi insuffisants. On aperçoit à peine qu'Hugo a été avant tout un grand lyrique. Des ouvrages de premier rang comme *les Châtiments* ou *la Légende des Siècles* ne sont pas nommés. Sans doute, l'auteur a raison de signaler le goût d'Hugo pour l'*überschwenglichkeit*; mais il eût été bon d'ajouter que ce défaut souvent choquant est le revers d'une qualité dominante et extraordinaire, la faculté d'invention verbale. Pourquoi parler aussi de la haine d'Hugo pour l'Allemagne, qui s'exprime en «rodomontades ridicules et déclamations creuses»? Qu'on relise *les Burgraves*, *la Légende*, et on verra ce qu'il en faut penser.

C'est peut-être attacher beaucoup d'importance à quelques pages écrites légèrement. Il serait bon, pourtant, de ne pas répandre trop d'idées fausses sur Hugo en Allemagne. Le grand poète y est, en général, mal connu. Il y est matière à de nombreuses erreurs de fait et de jugement.

L'étude de M. Benecke sur le vers alexandrin est précise, claire et très judicieuse. On ne saurait dire plus d'excellentes choses en moins de mots.

Le texte de la pièce est convenablement publié. Je n'ai rencontré qu'une faute d'impression, page 39, vers 16. *Me* est mis pour *mon*.

Lyon. S. Charléty.

Bonaparte in Ägypten und Syrien (aus der geschichte der französischen revolution von Thiers), für den schulgebrauch bearbeitet von Karl Beckmann. Gotha, Perthes. 1899. VIII u. 122 s. mit 1 karte. M. 1,20.

Cette édition ne mérite que des éloges. Le texte est précédé d'une bonne notice sur la vie et les œuvres de Thiers. L'homme politique, l'historien et l'écrivain sont appréciés avec justesse et sagacité; tout l'essentiel est dit en peu de mots. Les notes placées à

la suite du texte ont les mêmes qualités de précision et d'exactitud Un vocabulaire et un croquis du théâtre de la guerre terminent c excellent livre classique.

Lyon. S. Charléty.

Journal d'un officier d'ordonnance par le Comte d'Hérisson. Im auszuge m anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von prof. dr. Arnol Krause. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1897. Mi 2 übersichtskarten. VIII, 134 u. 62 s. M. 1,10.

Si ce livre ne nous apprenait que M. d'Hérisson a préservé l fort de Vincennes de l'occupation allemande, et permis par so audacieuse initiative à l'armée de Paris de conserver ces drapeau après la capitulation, on pourrait en dire que sa valeur historique es médiocre. Si M. d'Hérisson ne reconnaissait lui-même que pou peindre Paris assiégé il lui «faudrait la plume d'un grand littérateu doublé du crayon d'un grand artiste», on lui reprocherait d'écri faiblement. Mais cet aveu et la forme qu'il lui a donnée en dispenser tout à fait. Au demeurant, M. d'Hérisson décrit assez vivement quelque uns des tableaux qui ont, comme il dit, «frappé sa rétine». Il a d la vivacité, parfois de l'esprit.

Les lecteurs s'en apercevront, d'ailleurs. Ce qu'ils verront moin bien peut-être (j'entends les plus jeunes de ses lecteurs, ce livre étan destiné aux élèves), c'est que les opinions de M. d'Hérisson sur le hommes et les choses ne sont pas toujours celles de la plupart de Français. Il serait fâcheux par exemple que les collégiens allemand se figurassent que la Marseillaise est toujours «odieuse» ou «agaçante» M. d'Hérisson ne peut plus «l'entendre sans haut-le-cœur» parce qu'ell a «plané sur nos défaites en 1870»; pour un peu, il attribuerait à l Marseillaise une part de responsabilité. J'espère que le commentair du maître mettra les élèves en garde contre ce qu'il y a de personne et d'original dans les opinions de M. d'Hérisson.

La biographie de M. d'Hérisson est claire et sans doute exact étant faite sur des notes communiqués par lui-même à M. Krause. Le notes et remarques sont précises et très complètes; les plus difficile n'y trouveront rien à reprendre.

Lyon. S. Charléty.

Contes modernes. Für den schulgebrauch herausgegeben von prof. dr H. Krollick. I. bd. Leipzig, Freytag. 1900. X u. 204 s. Geb. m. 1,60

M. Krollick a édité dans ce premier volume une nouvell d'Edouard Rod, quatre d'André Theuriet, une de Maupassant, un d'Eugène Mouton, une de V. Sardou, et une anecdote extraite du *Journal d'un officier d'ordonnance* de M. d'Hérisson. Le choix es bon. Les récits sont simples, clairs, intéressants, et presque toujour d'une bonne langue. Les brèves notices consacrées par M. Krollick à chaque écrivain sont précises et exactes.

Lyon. S. Charléty.

M. Reuter, *Zusammenhängende stücke zur einübung französischer sprachregeln.* 4. vermehrte aufl. Stuttgart, Muthsche verlagshandlung. 1900. IV u. 128 s. Brosch. m. 0,80, geb. m. 1,—. Übersetzung der stücke (nur für lehrer). 55, 10 u. 19 s. Geb. m. 2,50.

In der 4. auflage seiner übungen zur französischen grammatik hat R. 20 neue stücke hinzugefügt, welche, wie die früheren, ihren zweck gut erfüllen. Der deutsche text liest sich im allgemeinen glatt und bietet hinreichend gelegenheit, die grammatischen regeln anzuwenden; seltene wörter und wendungen sind fast überall vermieden. In der französischen übersetzung (anhang II) sind uns aber einige stellen aufgefallen, die in grammatischer oder stilistischer hinsicht bedenken erregen, und für die wir eine andere fassung vorschlagen möchten.

Stück 17: Qui *des vous* — *Lequel*; peut *le garder* — *pourra*; de nouveau (2 mal) — *encore*. St. 23: le plus sage — *un des plus sages*; avait-il coutume de dire — *disait-il*; *dans les fils desquelles* ne tombent que les petits *et* que *les grands déchirent sans peine* — *tombent les petits seuls et les faibles, tandis que les grands les déchirent*; *Esope dont Solon estimait la* société — *compagnie*. St. 33: *Sur le point de faire* — *Etant sur le point*; *vous voyez un pays* si *intéressant que* ... — *aussi; Faites-moi savoir à quoi vous vous* êtes résolu — *serez arrêté* oder *la résolution que vous aurez prise*. St. 35: les cris: *Vive l'empereur* — *le cri de Vive l'empereur*; *Tout ton maintien* — *Rien que ta tenue*; *Seul un homme* — *Un seul homme*. St. 53: *de faire admirer à mes contemporains le règne de ce grand homme* à la plupart desquels *il est inconnu* — *de faire admirer le règne de ce grand homme à mes contemporains dont la plupart ne le connaissent pas (guère)*. St. 58: *l'île Sainte-Hélène* — *l'île de S.-H.* St. 71: *fiez-vous-*en — *fiez-vous-y* oder *fiez-vous-en à moi*; *essayer la dernière ressource* — *essayer* de *la dern. ress.* St. 91: *une troupe de comédiens qui* venaient *de donner à Paris* sa *dernière représentation*.

Ähnliche fehler wie der letztere finden sich noch mehr. Sie zeigen, dass die übersetzung auch nicht mit der nötigen sorgfalt gearbeitet ist und nur mit vorsicht benutzt werden darf, während man die deutschen übungsstücke wohl als brauchbar bezeichnen kann.

Torgau. F. Baumann.

Dr. H. Breymann, *Französisches lehr- und übungsbuch für gymnasien.* 2. auflage. München und Leipzig. Druck und verlag von R. Oldenbourg. I. teil. 1898. X u. 260 s. M. 3,—. II. teil. 1899. X u. 198 s. M. 2,50.

Der verfasser des genannten unterrichtswerkes bekennt sich als anhänger einer gemässigten reform, er hat mit dem historisch gewordenen nicht völlig brechen wollen. Dementsprechend geht seine methode zwar von zusammenhängenden lesestücken aus, um die grammatik daraus abzuleiten, aber den übersetzungen aus dem deutschen ins französische ist soviel raum gelassen worden, dass vielleicht mancher nicht damit zufrieden sein wird. B. erklärt indessen ausdrücklich,

dass „die anzahl der deutschen texte (in der zweiten auflage) vermehr wurde, um die möglichkeit zu geben, in den aufeinander folgende jahren abwechslung eintreten zu lassen“. Soviel man auch gegen die art der übungen sagen mag, man wird sie doch nicht ganz entbehre können, wenn es sich nur um die einübung der grammatik handelt.

Französische lesestücke und deutsche übungen laufen in beide teilen des buches mit den paragraphen der grammatik genau paralle Im I. teile finden wir zunächst einen einleitenden abschnitt (§ 1—23 über französische laute und schrift, sodann (§ 24—31) zusammen hängende leseübungen, die wegen ihres sprachgeschichtlichen inhalt sehr willkommen, aber, vom didaktischen standpunkt betrachtet, woh entbehrlich sind. Gewiss sollen die schüler nach einübung der einzelne laute und wörter auch sätze im zusammenhang lesen lernen. Das geschieh jedoch besser mit stücken, deren sprachliches material man gründlic durchgearbeitet hat, was bei jenen leseübungen nicht vorausgesetzt wird

Den hauptinhalt des I. teiles bildet die flexionslehre, an welch noch einiges aus der satzlehre angeschlossen wird. Bei der einteilun und anordnung des grammatischen stoffes hat sich B. allzusehr vo einer gewissen vorliebe für systematik leiten lassen. Gegen die reihen folge: verbum, substantivum, adjektivum, adverbium etc. lässt sic logisch nichts einwenden; ob es aber im interesse des unterrichts liegt wenn die schüler zuerst *avoir* und *être*, sowie die regelmässigen verb auf *-er, -ir, -re* vollständig konjugiren lernen, ehe sie mit der sogen deklination bekannt gemacht werden, erscheint uns sehr zweifelhaft Nach unserer meinung lassen sich verbalformen besser in gestalt vo vokabeln lernen als kasusformen oder deren umschreibung; in diesen punkte sollte man die alte methode nicht verlassen. Die formen: *d mon frère, de ma sœur* u. ä., welche im ersten lesestück (§ 32) vor kommen, können als umschreibungen des genitivs leicht verstande werden. Eine weitläufigere erklärung wird schon im zweiten lesestüc (§ 36) bei den formen: *au jardin, des groseilles* erforderlich sein, noc mehr im dritten (§ 40): *au bord du lac, au milieu du jardin.* Warum soll also hier nicht sofort die vollständige deklination dargeboten werden, wo es das praktische interesse notwendig macht? Werden hie die formen: *du, au* etc. nicht genügend erklärt, dann schleppt sich ein unklarheit lange mit fort, die auf schritt und tritt hemmend wirken muss. Übrigens möge man sich vor den ausdrücken: deklination genitiv, dativ nicht zu sehr scheuen, weil sie doch dem schüler einma geläufig sind. Auch sachlich sind sie zutreffend. Denn ob der genitiv durch eine endung oder durch umschreibung gebildet wird, es bleibt doch immer ein genitiv. Der unterschied liegt nur in der form. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die umschreibende form nicht immer ein genitiv (bez. dativ) ist.[1]

[1] Nach unserer meinung ist sie es — auch für das sprachgefühl! — *nie.* *D. red.*

Ähnlich wie bei der deklination wird sich auch bei anderen kapiteln der grammatik bald das bedürfnis fühlbar machen, sie eingehend zu behandeln.

Noch ein zweites moment ist zu berücksichtigen: muss es nicht auf die schüler ermüdend wirken, wenn sie wochen oder monate lang weiter nichts als konjugation lernen sollen? Wäre es nicht vorteilhafter, wenn diese ewige litanei von zeit zu zeit durch andere klänge unterbrochen, wenn zwischen den verben auf *-er*, *-ir*, *-re* etwa der teilartikel, die femininbildung, die komparation eingeschoben würde? Das praktische bedürfnis und das belebende prinzip der abwechslung sind beim anfangsunterricht wichtiger als der systematische aufbau der grammatik, den der schüler erst dann überblicken kann, wenn er die einzelnen teile kennen gelernt hat. Aus demselben grunde halten wir eine übersicht über die endungen der verschiedenen konjugationen, wie sie s. 120 gegeben wird, vor deren erlernung nicht für zweckmässig, während die einzelnen konjugationstabellen wegen ihrer anschaulichkeit alles lob verdienen.

Dass die kleinen unregelmässigkeiten einiger verba auf *-er* und *-ir*, sowie *envoyer* und *aller* dem schüler zugleich mit der regelmässigen konjugation vorgeführt werden, widerspricht dem grundsatz, dass das unregelmässige erst dann zu bringen ist, wenn sich das regelmässige genügend befestigt hat. Wie leicht kann da bei schwachen schülern eine unheilvolle verwirrung entstehen! Und der raum, welchen B. für die erlernung der regelmässigen formen gewährt hat, dürfte kaum ausreichend sein, um deren befestigung zu ermöglichen.

Auch beim substantivum, adjektivum u. s. w. würden wir uns vieles lieber für eine höhere stufe vorbehalten. Wie im I. teil einiges aus der satzlehre angefügt ist, so konnte im II. teil neben der wiederholung der unregelmässigen verben noch einiges aus der formenlehre als ergänzung hinzukommen.

Bei der satzlehre, welche den hauptinhalt des II. teiles bildet, ist B. von der gewöhnlichen art der darstellung abgewichen, indem er nicht von den redeteilen ausging, sondern von den satzgliedern, in der meinung, dass man „nur auf diese weise die schüler zu einem wirklichen verständnis für syntaktische verhältnisse führen könne". Er behandelt zuerst die personalform des verbums als das satzbildende satzglied oder, anders ausgedrückt, das verbum im allgemeinen und im besonderen, nach seinen arten, zeiten, redeweisen, wie er es schon im I. teil dargestellt hat, und im anschluss daran die wortstellung; sodann die satzglieder, welche den satz bestimmen, und zwar a) unmittelbar: subjekt, prädikatsnominativ, objekt, adverbiales, b) mittelbar adjektivische, substantivische und adverbiale attribute. Darauf wendet sich B. in einem zweiten abschnitt von dem einfachen zu dem zusammengesetzten satz, welcher a) beigeordnete, b) untergeordnete sätze enthalten kann. Die letzteren zerfallen wieder in substantiv-,

adjektiv- und adverbialsätze. Die beiden ersteren von diesen drei arten haben nicht viel wert; sie werden daher auch auf einer halben seite (II, 158) abgethan. Wichtiger ist die gewöhnliche unterscheidung von subjekt- und objektsätzen, die B. als substantivsätze zusammenfasst

Die adverbialsätze, welche zeit, grund, absicht, folge u. s. w. ausdrücken, sind dagegen von der grössten wichtigkeit. In einer schulgrammatik käme es aber sehr darauf an, dass die konjunktionen, welche den konjunktiv regiren, übersichtlich zusammengestellt würden, während sie hier auseinandergerissen und mit den konjunktionen, welche den indikativ regiren, durcheinander gemischt werden.

Die mit *où*, *d'où*, *par où* eingeleiteten lokalsätze oder adverbialsätze des ortes (II, s. 160) sind nichts anderes als relativsätze, und B. spricht selbst an anderer stelle (II, s. 127) von dem relativen charakter jener ortsadverbien (*où* = *dans lequel* etc.). Man findet sie auch in dem kapitel B. adjektivsätze, a, 3. Lokalsätze, ebenso wie substantiv- und adjektivsätze, sind gespenster ohne fleisch und blut, mit denen die schüler unnötig geängstigt werden.

Wie man bei hartnäckiger verfolgung einer theorie in eine sackgasse geraten kann, zeigt die stellung der pronomina. Offenbar ist B. in verlegenheit gewesen, wo er sie in seinem system unterbringen sollte. Hätte er konsequent sein wollen, dann musste er sie auseinanderreissen in unmittelbare und mittelbare satzbestimmungen mit ihren unterabteilungen. Aber das hielt er doch wohl für unthunlich. So liess er sie denn beisammen und machte aus ihrer gesamtheit den ersten zusatz zum zweiten kapitel, einen zusatz von ca. 13 seiten. Hier stehen sie nun zwischen C. objekt und D. adverbiales, wie eine trennende wand zwischen feindlichen brüdern. Einen zweiten zusatz zu demselben kapitel bildet der infinitiv, aber nur als überschrift im register, wie auch schon im ersten kapitel. An beiden stellen wird auf die ausführliche darstellung im I. teil hingewiesen. Auch der infinitiv hat sich nicht gut in das system einfügen wollen, in welchem übrigens die relativsätze nur als adjektivsätze figuriren. Aber es gibt einen konjunktiv im relativsatze, wie wir es gewohnt sind.

Es ist ein glück, dass in dem kampfe zwischen theorie und praxis die letztere nicht ganz auf den boden gedrückt worden ist, sonst wäre vielleicht diese grammatik für die schule unbrauchbar geworden. Dass dies nicht der fall ist, wollen wir mit freuden anerkennen. Was wir gesagt haben, sollte nur unsere meinung begründen, dass die systematisirende tendenz dem buche nicht zum vorteil gewesen ist. B. befindet sich wohl im irrtum, wenn er glaubt, dass seine art der behandlung einzig und allein zu einem richtigen verständnis führen könne. Müssen die schüler nicht vielmehr irre werden, wenn z. b. präpositionen und adverbien unter der überschrift Adverbiales nebeneinander gestellt werden? Was jene beiden wortklassen unterscheidet tritt unzweifelhaft viel stärker hervor, als was sie gemeinsam haben. Darum soll man sie lieber getrennt lassen.

Wie kommt es nun, dass trotz alledem das buch als brauchbar empfohlen werden kann? Es sind besonders drei vorzüge, welche soviel licht verbreiten, dass alles andere in schatten gestellt wird.

Das ist zunächst die klare und einfache form, in welche die einzelnen grammatischen regeln gebracht worden sind. Indem B. sich auf das wichtigste beschränkte und alle subtilen einzelheiten bei seite liess, war es ihm möglich, jene knappheit des ausdrucks zu gewinnen, welche die grundlage einer klaren darstellung ist. In dieser beziehung wird man kaum etwas auszusetzen finden. Dazu kommt noch die anwendung vieler verschiedenen druckarten, welche das wichtigere mehr hervortreten lassen, und die ganze äussere anordnung und gruppirung des stoffes, welche mit viel sorgfalt und grossem geschick ausgeführt worden ist. So findet man, um ein beispiel anzuführen, in dem § 108 des I. teiles (s. 188) nicht weniger als 12 verschiedene gattungen des druckes, 8 für den deutschen und 4 für den französischen text, und der unterschied zwischen imperfekt und historischem perfekt, wird durch gegenüberstellung der entsprechenden regeln, sowie einzelner beispiele (anm. 8) in schöner weise deutlich gemacht. Das sind zwar nur äusserlichkeiten; aber man soll sie nicht gering achten, denn sie sind eine stütze für das gedächtnis. Mit der regel prägt sich auch der ort ein, wo man sie gelesen hat, und die gestalt, in welcher sie dem auge erschienen ist. Allerdings muss es bei einer syntaktischen regel immer die hauptsache bleiben, dass sie verstanden wird. Die mnemotechnik spielt eine grössere rolle, wenn es sich mehr um mechanisches auswendiglernen handelt, z. b. bei den unregelmässigen verben und überhaupt bei der konjugation. Auch dort ist die klarheit der äusseren anordnung sehr zu loben.

Einen weiteren vorzug finden wir in der sorgfalt, mit welcher B. sich bemüht hat mit induktiver methode den grammatischen stoff aus der lebendigen sprache abzuleiten, damit der schüler veranlasst wird, durch selbstthätige abstraktion die regel in dem beispiel zu entdecken. Dazu dienen nicht allein die französischen lesestücke, sondern eine reiche fülle von einzelnen sätzen, die jedem paragraphen der syntax vorausgeschickt werden und zu dem grammatischen text in genauer beziehung stehen. Diese meist kurzen sätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur sehr gebräuchliche wörter und wendungen enthalten und infolgedessen keine unnütze arbeit beanspruchen. Wenn sie auch in ihrer einfachheit oft trivial erscheinen mögen, so erfüllen sie doch vortrefflich einen doppelten zweck: erstens, die grammatische regel anschaulich zu machen, und zweitens, sie im gedächtnis zu erhalten, indem sie immer wieder aus dem gelernten beispiel abstrahirt wird. Auf diese weise wird obendrein für die umgangssprache manches wertvolle material geliefert.

Der grösste vorzug des hier besprochenen unterrichtswerkes scheint uns aber in der nach inhalt und form ausserordentlich grossen

mannigfaltigkeit der französischen lesestücke zu liegen. Der verfasser hat das bestreben gehabt, „durch einen abwechslungsreichen stoff den unterricht so lebendig als möglich zu gestalten“. Das ist ihm im hohen grade gelungen, und wir wollen es denen, welche das buch bereits praktisch erprobten, gern glauben, dass sie damit sehr befriedigende erfahrungen gemacht haben, dass bei den schülern das interesse gesteigert, die lernfreude erhöht worden ist. Was die form betrifft, so ist im I. abschnitt des I. teiles, wo die konjugation gelernt wird, von grossem vorteil, dass vorzugsweise erzählungen in der ersten person, dialoge und briefe gewählt wurden; denn auf diese weise bietet sich mehr gelegenheit für die anwendung der verschiedenen verbalformen in allen drei personen, so dass die erste und zweite nicht vernachlässigt werden. Namentlich die briefform dürfte auch deshalb für den anfangsunterricht sehr geeignet sein, weil sie am leichtesten die möglichkeit bietet, in ungezwungener weise solche stoffe zu behandeln, welche dem jugendlichen alter nahe liegen. Ferner werden die kleinen gedichte, welche sich durch den I. teil des buches zerstreut finden und am ende hinzugefügt sind, vielen willkommen sein. Sie werden von den schülern gern gelesen und können viel zur belebung beitragen. Dasselbe gilt von den sprichwörtern und sentenzen, welche sich besonders zum auswendiglernen eignen, weil sie in knapper form einen reichen inhalt bieten; und schliesslich auch von den redewendungen aus dem schriftlichen verkehr, die man sonst selten findet, und die auch hier vielleicht in noch reicherer zahl hätten mitgeteilt werden können. Es ist nicht uninteressant, sie mit den entsprechenden deutschen wendungen zu vergleichen.

Dass auf der höheren stufe die historischen stücke vorherrschen, wird man nicht tadeln können, doch haben wir im II. teil die form des dialoges sehr vermisst, die doch den charakter des französischen esprit am deutlichsten wiederspiegelt. Sollten sich nicht bei den guten dramatikern geeignete stellen finden lassen, die als lesestücke dienen könnten? Das einzige beispiel ähnlicher art ist der berühmte monolog aus Molières *L'Avare* (II, s. 38), zugleich der einzige fall, wo der autor angegeben ist. Auch sonst wäre das wohl wünschenswert gewesen, wenigstens im II. teil, wo B. nach seiner angabe nur aus französischen quellen geschöpft hat. Im I. teil schien uns dagegen das französisch nicht immer ganz echt zu sein, so z. b. in dem stücke: *Une soirée chez Molière* (I, s. 93), dessen erste sätze sehr ungeschickt sind und sich leicht durch kleine veränderungen lesbar machen lassen.

In der zweiten hälfte des II. teiles finden wir vorwiegend einzelne sätze an stelle von zusammenhängenden stücken, und zwar im französischen text ebenso wie bei den deutschen übungen. Damit hat B. das prinzip der belebung fallen lassen, und das ist ein auffallender umstand, für den man eine erklärung sucht. Sollte B. am ende doch der überzeugung mehr raum gegeben haben, dass einzelne sätze zweck-

mässiger sind, wenn es sich lediglich um systematische einübung der grammatik handelt? Vielleicht wären sie auch auf der ersten stufe bei den deutschen übungen vorzuziehen gewesen; wir glauben, dass die zusammenhängenden stücke im I. teil (z. b. §§ 51, 57, 58, 65) für anfänger zum übersetzen viel zu schwer sind. Selbst begabte schüler werden nicht im stande sein, sie ohne reichliche hilfe seitens des lehrers zu übersetzen.

Die einfachen grammatischen übungen, welche den übungsstücken vorangehen, namentlich die konjugationsübungen im I. teile hätte man vielleicht entbehren können, oder sie konnten wenigstens sehr eingeschränkt werden, so z. b. §§ 142 und 145, wo mehr als eine seite damit ausgefüllt wird. Von jedem lehrer kann man erwarten, dass er die verbalformen mündlich und schriftlich übt. Das material zu solchen und ähnlichen übungen liegt aber so zur hand, dass es nicht besonders geliefert zu werden braucht. Wertvoller sind im II. teile die kleinen sätzchen, welche zur wiederholung der syntax dienen sollen.

Zum leichteren gebrauch des buches ist ausser dem vokabelverzeichnis für die einzelnen paragraphen noch ein alphabetisches deutsch-französisches wörterverzeichnis hinzugefügt. Einige der vokabeln im I. teil haben uns bedenken erregt, weil sie leicht zu missverständnissen führen können, z. b. § 47 C mir, mich *moi*; § 48 *lui* ihm; § 51 A untergehen *tomber au fond de l'eau*; § 53 *chez lui* zu hause (unbedenklicher dagegen ist § 47 C zu hause *à la maison*).

Fassen wir alles kurz zusammen, so kommen wir zu dem urteil: B.s lehr- und übungsbuch enthält zwar noch manche mängel, aber es ist so vortrefflich gearbeitet, und das gute ist darin so überwiegend, dass wir kein bedenken tragen, es den fachgenossen warm zu empfehlen, zumal die äussere ausstattung nichts zu wünschen übrig lässt. Wie es dem ref. viel freude bereitet hat, sich mit dem buche bekannt zu machen, so wird es sicher zu seinen alten freunden noch neue hinzugewinnen; nur möchten wir wünschen, dass B. in seiner systematischen darstellung der grammatik keine nachahmer mehr finden möge.

Torgau. F. Baumann.

Dr. Theodor Link, *Französische repetitionsgrammatik für mittelschulen.* München und Leipzig. 1899. Druck und Verlag von R. Oldenbourg. X u. 202 s. M. 2,50.

Im anschluss an Breymanns *Französisches lehrbuch* hat L. eine *Grammaire de Récapitulation de la langue française à l'usage des écoles secondaires* geschrieben, die für solche schulen bestimmt ist, in deren oberen klassen die französische sprache beim unterricht gebraucht werden kann. Am wenigsten wird dies bei den gymnasien der fall sein, welche für den französischen unterricht zu wenig zeit übrig haben, als dass man sich viel mit grammatischen repetitionen beschäftigen könnte, geschweige denn in französischer sprache. Repetiren kann man be-

kanntlich am besten nach demselben buche, aus welchem man gelern
hat. Daher wird sich L.s grammatik am vorteilhaftesten an den schule
verwenden lassen, welche auch Breymanns grammatik gebrauchen, dere
schüler also in französischer fassung repetiren können, was sie i
deutscher sprache gelernt haben, und auch, was von wichtigkeit is
meist dieselben beispiele für die regeln finden werden. Indessen da
man nicht glauben, dass die beiden bücher sich in ihrem inhalt vol
ständig decken, und dass nur die sprache verschieden ist. Im gege
teil hat L. so viele veränderungen vorgenommen, dass ein guter te
seines buches auf selbständiger arbeit beruht. Er hat manches we
gelassen, vieles neu hinzugefügt, manche regel anders formulirt, manche
paragraphen ganz umgearbeitet, und zwar sind seine änderungen mei
auch verbesserungen. Was wir gegen Breymanns systematische da
stellung der syntax einzuwenden hatten, bezieht sich allerdings i
grossen und ganzen auch auf L.s buch. Man braucht nur das inhalt
verzeichnis anzusehen und die überschriften der einzelnen teile, kapit
und unterabteilungen zu lesen, um sich zu überzeugen, wie schwe
fällig und unzweckmässig die art der einteilung ist. So heisst es a
beginn der syntax:

Première Partie. La Proposition simple.
Chapitre Ier. Le membre formatif de la Proposition. (Le Verbe.)
I. Les Modes personnels du Verbe.
A. Les différentes Sortes de Verbes.
I. Verbes transitifs. (1. Il a tué son ennemi.)

Diese fünf überschriften erinnern uns an den dicken brei, dur
welchen man sich hindurchessen muss, um in das schlaraffenland z
gelangen, oder an ein rennen mit hindernissen. Sollte es denn wirkli
erforderlich sein, dass der schüler gleichsam erst fünf hecken u
gräben überwinden muss, um die konstruktion des verbums *tuer* v
stehen zu können?

Die pronomina behandelt L. ebenfalls als einen zusatz (*s
additionnelle*) von 23 seiten, aber in besserer anordnung als Breyman
welcher in der flexionslehre A. die form und B. den gebrauch d
pronomina unterscheidet, während L. hier wie auch anderswo mit me
konsequenz das syntaktische in der syntax zusammengeordnet h
Für die wiederholung der unregelmässigen verba dürfte sich aber d
übersichtliche zusammenstellung bei Breymann (II. teil, s. 89—1
besser eignen.

Die erweiterungen in L.s grammatik bestehen namentlich in d
aufzählung von substantiven, adjektiven, verben etc. Diese lang
listen, welche viel entbehrliches enthalten, sollen natürlich nicht zu
auswendiglernen, sondern nur zum nachschlagen dienen, aber sie geb
dem ganzen buche einen anderen charakter. Repetition und vo
ständige aufzählung von einzelheiten sind zwei ganz verschiedene ding
Wenn L. es unternahm, diese gegensätze zu vereinigen, so hatte er si

eine schwierige aufgabe gestellt, und wenn ihm sein versuch nicht ganz misslungen ist, so kann man darin einen guten beweis für seine geschicklichkeit erblicken. Aber andererseits war es nicht zu vermeiden, dass der hauptzweck des buches dadurch beeinträchtigt wurde. Da L. vor allen dingen ein buch für die repetition liefern wollte, hätte er eine zu grosse anhäufung des stoffes lieber vermeiden sollen. Für die übung im gebrauch der französischen sprache bietet die syntax viel bessere gelegenheit als die flexionslehre. Daher glauben wir, dass eine kurzgefasste syntax in französischer sprache den zweck, den L. verfolgte, besser erfüllen würde. Wir wollen zwar gern anerkennen, dass L. sich mit seiner sorgfältigen und geschickten arbeit ein verdienst erworben hat, und dass man sein buch gern zur hand nimmt, weil die äussere ausstattung ebenso vorzüglich ist wie bei dem lehrbuche von Breymann. Aber aus den angegebenen praktischen gründen können wir diese französisch geschriebene grammatik doch nicht unbedingt empfehlen, namentlich nicht für gymnasien.

Der druck des buches ist so sorgfältig, dass wir nur wenige ganz unbedeutende druckfehler bemerkt haben, die sich von selbst korrigiren. Aber ein fatales versehen ist nicht dem drucker, sondern dem verfasser selbst zugestossen, indem er das seltene wort *lexilogie* = flexionslehre, das man in kleinen wörterbüchern gar nicht findet, mit dem bekannteren *lexicologie* verwechselte, das nun ohne berechtigung als überschrift über dem ganzen zweiten teil des buches (s. 16—73) prangt.

Torgau. F. Baumann.

J. C. G. Grasé, *Oefeningen in de Engelsche Taal, I. The first three months, II. The first year.* 2. aufl. Groningen, Wolters. 1899. 96 u. 207 s. 0,60 u. 1,50 fl.

Das lehrbuch enthält 90 lektionen und einen anhang von lesestücken. Teil I deckt sich stofflich mit lektion 1—45 von teil II, ist aber völlig in lautschrift gedruckt.

Die *auswahl des stoffes* ist folgende: zuerst zusammenstellung des wichtigsten aus dem gebiete der zahlwörter und der zeitbestimmungen, darauf eine grosse anzahl Gouinscher reihen aus dem schul- und alltagsleben (bis l. 38), alsdann gemischt dialoge und beschreibende stücke aus anderen naheliegenden anschauungskreisen (jahreszeiten, spiele, erdkunde u. a.), erzählungen oder anekdoten, ausgeführte rechen- und geometrische aufgaben, gedichte, rätsel, sprüche, charaden u. s. w. — Die *erklärungen* (besonders von neu auftretenden wörtern) sind durchweg in einem besonderen abschnitt in englischer sprache gegeben. Die *grammatische unterweisung* bietet, in langsamem tempo vorwärtsschreitend, nur das unentbehrlichste, beruht durchgängig auf der zusammenstellung von belegstellen aus den sprachstücken und bringt die neu darzulegenden und zu übenden erscheinungen in der regel in sehr geschickt gewählten, auch die phantasie des schülers anregenden

einkleidungen (z. b. das konditional der vergangenheit in sätzen *I shoul have learned shorthand, if I had wanted to go into business*). Auc *übungen* finden sich im anschluss an sprechstoff und grammatik in de meisten lektionen, gewöhnlich allerdings mit etwas allgemein gehaltene weisungen, öfter aber auch recht brauchbar (z. b. sätze zum durcl konjugiren, anweisung zu umwandlungen). Was die dem buch z grunde liegende *methode* betrifft, so gibt der verfasser selbst an, vo allen vertretern der neuen methode, besonders von Gouin, Carré un Berlitz das besonders nachahmenswerte entlehnt zu haben; besonder scheint er durch Gouin beeinflusst, nach dessen vorgang er die reihe der aufeinanderfolgenden thätigkeitswörter auch in den erzählende stücken besonders heraushebt in der absicht, sie als ausgangspunk und als hauptgrundlage der durchnahme des betr. stückes zu kenn zeichnen. Die *brauchbarkeit* des buches scheint schon dadurch erwiesen dass der verfasser, wie er angibt, dasselbe schon mehrere jahre hin durch seinem eigenen unterricht zu grunde gelegt hat. Immerhin i es, selbst ältere und ziemlich begabte schüler vorausgesetzt, sehr zweifel haft, ob der lehrstoff nicht für *ein* jahr um das doppelte zuviel i und ob nicht, besonders im anfang, die sachlichen schwierigkeiten un die vokabeln zu sehr gehäuft sind. Auch bleibt für jeden, der au der praxis das langsame fortschreiten des klassenunterrichts kenn bezüglich der etwa 30 Gouinschen reihen das oft geäusserte bedenke bestehen, ob sie nicht in ihrer ausführlichkeit des guten viel z viel bieten, das unentbehrliche über dem wohl zu missenden beiwer ersticken und auf die dauer schüler wie lehrer ermüden und sogs langweilen müssen. Der einwand viel zu weitgehender ausführlichkei kann ferner auch gegen die verschiedenen arithmetischen und besonder die geometrischen aufgaben gemacht werden, die mit allen technische ausdrücken der fremdsprache ausführen zu können für den schüle mindestens der unterstufe entschieden als entbehrlich bezeichnet werde muss. Wird somit im stofflichen vielfach des guten zu viel geboter so scheint mir andererseits die *formale* verarbeitung der stücke un der elementargrammatik nicht genügend zu ihrem recht zu kommen Wie schon erwähnt, fehlen in manchen lektionen die sprachliche übungsaufgaben ohne ersichtlichen grund, und wo sie vorhanden sin haben sie meist nicht die genügende präzision und ausführlichkeit, um al hausaufgaben für grössere klassen brauchbar zu sein. Auch vermiss ich eine abschnittweise zusammenfassende und rekapitulirende ve arbeitung des stoffes, die sich die aufgabe setzte, den wortschatz un die sprachlichen erscheinungen in immer wechselnden verbindunge und in stets neuer beleuchtung zu zeigen. Im grunde klebt doch genau wie bei den alten Ploetzschen lektionen, jedes wort und jed grammatische regel und erscheinung nur an der stelle des buches, i der sie dem plan des verfassers entsprechend zur behandlung kommen sollten. Schon rein äusserliche zusammenstellungen, wie z. b. die alle

in dem lehrstoff vorgekommenen unregelmässigen zeitwörter, würden dem buch entschieden zum vorteil gereichen. Man könnte ja leicht einwenden, dass für alle diese übungen und zusammenstellungen nicht das buch, sondern die lebende person des lehrers aufzukommen habe, und dass gerade der tüchtigste lehrer sich am wenigsten dazu verstehen wird, seine nach den äusseren umständen stets wechselnden übungen in den toten paragraphen eines lehrbuches fixiren zu wollen. Ohne auf diese streitfrage näher eingehen zu wollen, möchte ich nur mein bedauern darüber aussprechen, dass dieses im allgemeinen so sehr ansprechende lehrbuch wie so manches andere nach der neuen methode zusammengestellte, eben nur von dem gewandtesten und methodisch durchaus sicheren lehrer mit erfolg benutzt werden kann, nicht aber von dem anfänger und weniger selbständigen, der eben doch in der wirklichkeit nicht zu den seltenen erscheinungen gehört. Immerhin ist ein solches büchlein mit seiner gesunden frische und seinem aus reichster kenntnis der sprache und des landes geschöpften mannigfachen inhalt eine äusserst erfreuliche bereicherung unserer ja allmählich international werdenden neusprachlichen schullitteratur und kann jedem lehrer des englischen zur einsicht warm empfohlen werden.

Müllheim (Baden). L. Nohl.

E. Bardey, *Lehr- und übungsbuch der deutschen sprache.* (Des *praktischen lehrbuchs der deutschen sprache* zweiter teil: vollständige elementargrammatik.) 8. verb. aufl. von dr. O. Weise. Leipzig u. Berlin, Teubner. 1900. 180 s. Geb. m. 1,80.

Diese grammatik hat vor vielen eine gute übersichtlichkeit voraus. Auch die trotz vorgenommener kürzung noch reichhaltigen beispiele und übungssätze sind sehr erwünscht. Nur kann ich mich nicht mit der methode befreunden, wonach es in einem schulbuche für angängig erachtet wird zu schreiben: „(*Seine grosse gerechtigkeit*) *wegen* hatte der grieche Aristides den beinamen der gerechte; ich werde morgen *zu* (*Sie*) kommen; *seit* (*einige zeit*) sind deine fortschritte merklich“ u. s. w. Denn ich fürchte, dass trotz aller vorsicht und ungeachtet aller warnungstafeln die guten jungen z. t. das gedruckte für bare münze nehmen werden, noch dazu, weil es ihnen so mundgerecht ist. Weniger habe ich gegen den druck von sätzen unter fortlassen der satzzeichen einzuwenden. Denn dieses fehlerhafte gibt ein weniger scharfes und daher weniger festhaftendes erinnerungsbild.

Frankfurt a. M. F. Bothe.

VERMISCHTES.

BIBLIOTHEKSORDNUNG FÜR DIE NEUPHILOLOGISCHE ZENTRALBIBLIOTHEK ZU LEIPZIG.

Die nachstehende bibliotheksordnung geht uns durch herrn pr dr. Wilke in Leipzig zum abdruck zu.

Sehr wünschenswert wäre es, wenn auch Hamburg seine reich schätze englischer litteratur, an denen es in Leipzig noch mangelt, d mitgliedern des verbandes zur benutzung überliesse! *D. red.*

*

§ 1. Zur verwaltung der unter dem namen „Neuphilologisc zentralbibliothek“ in Leipzig aufgestellten bibliothek wird e bibliotheksausschuss gebildet.

§ 2. Der bibliotheksausschuss besteht aus dem ersten vorsitzend des „Vereins für neuere philologie zu Leipzig“, aus dem bibliothek und drei weiteren mitgliedern.

§ 3. Der bibliothekar und die drei weiteren mitglieder werd nach § 18 der satzungen des „Vereins für neuere philologie zu Leipzi in der im oktober eines jeden jahres stattfindenden ordentlichen mi gliederversammlung aus der zahl der ordentlichen mitglieder unt entsprechender anwendung der bestimmungen in § 18 der verein satzungen, oder nach beschluss dieser versammlung durch akklamati gewählt.

Wählbar sind nur mitglieder, die ihren wohnsitz oder ihre am liche thätigkeit in Leipzig haben.

§ 4. Dem bibliotheksausschuss liegt die gesamte verwaltung d „bibliothek“, insbesondere die entscheidung über aufstellung un öffnung der bibliothek ob.

Auf die beschlussfassung des bibliotheksausschusses finden di bestimmungen in § 18 der satzungen des „Vereins für neuere philologi zu Leipzig“ entsprechende anwendung.

Der bibliotheksausschuss hat alljährlich bis zum 1. september di jahresrechnung über die verwaltung der bibliothek dem kassenwart de „Vereins für neuere philologie zu Leipzig“ zu übergeben, sowie in de im oktober stattfindenden ordentlichen mitgliederversammlung übe seine thätigkeit bericht zu erstatten.

§ 5. Über neuanschaffungen und erwerbungen der bibliothek, sowie über die annahme von schenkungen und stiftungen entscheidet der bibliotheksausschuss.

Vorschläge zu neuanschaffungen und erwerbungen sind an den bibliothekar zu richten.

§ 6. Die benutzung der bibliothek steht den mitgliedern des „Vereins für neuere philologie zu Leipzig" sowie allen übrigen mitgliedern des „Deutschen neuphilologenverbandes" zu.

Bei benutzung der bibliothek haben sich die mitglieder, soweit sie der bibliotheksverwaltung nicht persönlich bekannt sind, durch ihre mitgliedskarte oder in sonst glaubwürdiger form auszuweisen.

§ 7. Die benutzung der bibliothek ist unentgeltlich; die überlassung von büchern erfolgt nach massgabe der vorschriften über den leihvertrag.

Wörterbücher, bilder, kartenwerke, sowie besonders seltene und kostbare oder noch nicht gebundene werke können nur im lesezimmer der bibliothek benutzt werden; alle übrigen werke werden den entleihern auf ihr verlangen in ihre wohnung — auch ausserhalb Leipzigs — überlassen; meinungsverschiedenheiten entscheidet der bibliothekar.

Die überlassung erfolgt auf die zeit von längstens 6 wochen.

Alle durch die überlassung der bibliotheksverwaltung erwachsenden baren auslagen, insbesondere die verpackungskosten und die portobeträge für zu- und rücksendung der werke sowie für die damit in zusammenhang stehende korrespondenz, insbesondere erinnerungsschreiben, hat der entleiher der bibliotheksverwaltung porto- und spesenfrei zu erstatten, bez. aus eigenen mitteln zu tragen.

Bei beschädigungen von büchern unterwirft sich der entleiher, soweit ihn eine ersatzpflicht trifft, hinsichtlich der höhe des schadens der vom bibliotheksausschuss vorzunehmenden schätzung.

Als eine beschädigung in diesem sinne gilt insbesondere auch die anbringung von notizen, bemerkungen oder strichen in den büchern.

§ 8. Hat sich ein mitglied wiederholter säumigkeit bei rückgabe von büchern oder bezahlung von auslagen, sowie wiederholter beschädigungen von büchern schuldig gemacht, so kann es auf antrag des bibliothekars durch beschluss des bibliotheksausschusses von der ferneren benutzung der bibliothek ausgeschlossen werden.

§ 9. Die bibliothek befindet sich zur zeit im realgymnasium — Sidonienstr. no. 50 — in Leipzig.

Zur zeit ist sie geöffnet mittwochs von 11—1 uhr.

Bestellungen von büchern müssen spätestens am tage zuvor bei der bibliotheksverwaltung eingehen. Bei jeder bestellung ist die genaue bezeichnung des werkes möglichst nach dem bibliothekskatalog unter angabe von abteilung, nummer und titel erforderlich.

Während der schulferien in Leipzig, sowie an schulfreien tagen wird die bibliothek nicht geöffnet und werden bücher nicht ausgegeben oder zurückgenommen.

DIE NEUEN PREUSSISCHEN LEHRPLÄNE: EIN NEUER SIEG DER „REFORM".

Die im juni 1901 erlassenen neuen *Lehrpläne und lehraufgaben für die höheren schulen in Preussen* fordern zu einem vergleich mit den früheren von 1882 und 1891 heraus, den ich für das französische und das englische hier anstelle.[1] Ich gebe die *lehrziele* nach den drei erlassen an und füge die wöchentliche stundenzahl für alle klassen zusammen jedesmal bei.

Französisch.

A. GYMNASIUM (9 klassig).

1882: Diejenige sicherheit in der franz. formenlehre und den hauptlehren der syntax und derjenige umfang des wortschatzes, welche es ermöglichen, franz. schriften von nicht erheblicher schwierigkeit zu verstehen und die franz. sprache innerhalb des durch die lektüre zugeführten gedankenkreises schriftlich ohne grobe inkorrektheit anzuwenden. (21 von 268 std.)

1891: Verständnis nicht zu schwieriger bedeutender schriftwerke der letzten drei jahrhunderte und einige geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache. (19 von 252 std.)

1901: Verständnis der bedeutendsten franz. schriftwerke u. s. w. (wie 1891). (20 von 259 std.)

B. REALGYMNASIUM (9 klassig).

1882: Sicherheit in der formenlehre und syntax, bekanntschaft mit den wichtigsten synonymen. Erwerbung eines für das verständnis der zur schullektüre geeigneten prosaischen und poetischen schriftwerke ausreichenden wortschatzes. Lektüre einer nach dem standpunkte der einzelnen klassen getroffenen auswahl von schriftwerken. Befähigung, in einem aufsatze über ein leichtes historisches thema die franz. sprache ohne grobe inkorrektheiten anzuwenden. Einige übung im mündlichen gebrauche der sprache im anschlusse an die lektüre. (34 von 280 std.)

1891: Verständnis der wichtigeren schriftwerke der drei letzten jahrhunderte und übung im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache. (31 von 259 std.)

1901: Verständnis der wichtigeren franz. schriftwerke der letzten drei jahrhunderte, einige kenntnis der wichtigsten abschnitte der litteratur- und kulturgeschichte des franz. volkes, übung im mündlichen und schriftlichen gebrauche der sprache. (29 bzw. 26 von 262 std.)

C. OBERREALSCHULE (9 klassig).

1882: (Im anschluss an das lehrziel des realgymnasiums heisst es weiter:) An den oberralschulen muss die lektüre einen grösseren

[1] Vgl. *Phon. Stud.* V (1891—92), s. 365 ff.

umfang erreichen und insbesondere auf einige geeignete, im gesichtskreise der schüler liegende fachwissenschaftliche schriften sich erstrecken. Im schriftlichen gebrauche der sprache ist nicht nur freiheit von groben inkorrektheiten, sondern auch einige stilistische gewandtheit zu erreichen. Auch bezüglich des mündlichen gebrauches der sprache sind höhere anforderungen zu stellen. (56 von 276 std.)

1891: Wie am realgymnasium, nur hinzuzufügen: sowie sprachlich-logische schulung. (47 von 258 std.)

1901: Verständnis der wichtigeren franz. schriftwerke der letzten drei jahrhunderte, einsicht in das grammatische system der sprache, einige kenntnis der wichtigsten abschnitte der litteratur- und kulturgeschichte des franz. volkes, übung im mündlichen und schriftlichen gebrauche der sprache. (47 bzw. 46 von 262 std.)

D. Realschule (6klassig).

1882 (Höhere bürgerschule): Anleitung zur richtigen aussprache; fertigkeit im lesen. Einübung der formenlehre und der hauptregeln der syntax. Aneignung eines für die schullektüre ausreichenden wortschatzes. Übungen im nachschreiben eines franz. (und engl.) textes. Lektüre leichterer prosa, besonders historischer und beschreibender, sowie leichter poetischer stücke. (40 von 179 std.)

1891: (Kein allgemeines lehrziel bestimmt.) (35 von 168 std.)

1901: Verständnis leichterer franz. schriftwerke neuerer zeit, grammatische schulung und einige geübtheit im mündlichen und schriftlichen gebrauche der sprache. (35 bezw. 34 von 169 std.).

Englisch.

A. Gymnasium (9klassig).

1882: (Kein lehrziel bestimmt.) (Keine lehrplanmässigen stunden.)

1891: Sicherheit der aussprache und erste auf fester aneignung der formen, der notwendigsten syntaktischen gesetze und eines ausreichenden wortschatzes beruhende übung im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache, sowie verständnis leichterer schriftsteller. (6 wahlfreie std. zu den 252 std. des lpl.)

1901: (Wie 1891.) (6 wahlfreie std. zu den 259 des lpl.)

B. Realgymnasium (9klassig).

1882: Sicherheit in der formenlehre und syntax, bekanntschaft mit den wichtigsten synonymen. Erwerbung eines für das verständnis der zur schullektüre geeigneten prosaischen und poetischen schriftwerke ausreichenden wortschatzes. Lektüre einer nach dem standpunkte der einzelnen klassen getroffenen auswahl von schriftwerken. Einige übung im mündlichen gebrauche der sprache im anschlusse an die lektüre. (20 von 280 std.)

1891: Verständnis der wichtigsten schriftwerke seit Shakespeare und

übung im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauche der sprache. (18 von 259 std.)

1901: (Wie 1891.) (18 bezw. 21 von 262 std.)

c. oberrealschule (9klassig).

1882: Für oberrealschulen finden die unter nr. 4 (d. h. für das französische) enthaltenen bestimmungen bezüglich des umfanges der lektüre und der übung im mündlichen gebrauche entsprechende anwendung auf die englische sprache. (26 von 276 std.)

1891: Wie bei dem realgymnasium. (25 von 258 std.)

1901: Wie im realgymnasium (also wie 1891). (25 bezw. 26 von 262 std.)

d. realschule (6klassig).

1882 (Höhere bürgerschule): (Wie oben für französisch.) (18 von 179 std.)

1891: (Kein allgemeines lehrziel bestimmt.) (18 von 168 std.)

1901: Sicherheit der aussprache, einige übung im mündlichen gebrauche der sprache, kenntnis der formenlehre sowie der wichtigeren syntaktischen gesetze, verständnis leichterer schriftwerke. (13 bezw. 14 von 169 std.)

*

Schon die lehrpläne von 1891 hatten im widerspruch mit denen von 1882 der *grammatik* eine wesentlich neue, den „reform"-wünschen entsprechende stellung zugewiesen. 1882 ist sicherheit in der formenlehre und der syntax die erste, erwerbung eines *wortschatzes* die zweite aller anforderungen, und diese beiden dinge werden als die mittel betrachtet, die das verständnis der schriftwerke und die schriftliche anwendung der sprache ermöglichen sollen. *Lektüre* und *schriftlicher gebrauch* stehen also an dritter und an vierter, der *mündliche gebrauch* an fünfter und letzter stelle. — 1891 hat das verständnis der schriftwerke (oder die *lektüre*) bei allen 9klassigen schulen den ersten, der *mündliche* und der *schriftliche gebrauch* den dritten und den vierten platz. Von der *grammatik* und dem *wortschatze* ist in den lehrzielen des gymnasiums und des realgymnasiums überhaupt nicht mehr die rede, während bei der lateinlosen oberrealschule „sprachlich logische schulung" durch das französische noch ausdrücklich verlangt wird. — Das 1891 im sinne der „reform" erreichte ist 1901 erhalten geblieben, und einiges neue ist dazu gekommen. Statt „einiger geübtheit" gilt auch im gymnasium jetzt „übung" im *mündlichen* und *schriftlichen gebrauche* als ziel. Im realgymnasium und in der oberrealschule ist den *realien* durch die forderung einiger kenntnis der wichtigsten abschnitte der litteratur- und kulturgeschichte des französischen volkes rechnung getragen, und in der oberrealschule ist die „grammatisch-logische schulung" durch „einsicht in das grammatische system der sprache" ersetzt.

Die eingehende vergleichung der „erläuterungen" und „methodischen bemerkungen" der drei lehrpläne von 1882, 1891 und 1901

würde uns hier zu weit führen. Ich beschränke mich auf die hauptsachen, indem ich der ordnung der „methodischen bemerkungen“ von 1901 folge. 1. *Aussprache*. Gefallen ist das allen reformern so unerwünschte gebot der „vermeidung von allgemeinen ausspracheregeln“ und der „fernhaltung aller theoretischen lautgesetze und der lautschrift“, wie denn die neuesten lehrpläne überhaupt dem lehrer grössere freiheit verstatten. 2. Die *sprechübungen* im anschluss an die lektüre sollen durch solche über vorgänge und verhältnisse des wirklichen lebens (wie früher) ergänzt werden, zu welchem zwecke die benutzung „inhaltlich wertvoller und in der formgebung nicht geschmackwidriger anschauungsbilder“, auch von landkarten, kunstblättern und ähnlichen hülfsmitteln empfohlen wird. 3. Der *wort- und phrasenschatz* ist nach den neuesten lehrplänen „möglichst aus dazu geeigneten lesestücken [damit vergleiche man die lehrpläne von 1882!] und im anschluss an die anschauung von bildern und vorgängen zu gewinnen“. 4. „Die *lektüre* soll das vornehmste gebiet des unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten hälfte der unterrichtszeit wertvollen inhalt in edler form darbieten. Bei der auswahl ist vornehmlich dasjenige gebiet zu berücksichtigen, welches in die kultur- und volkskunde einführt. Die versuche, an die stelle der übersetzung in gutes deutsch eine besprechung des textes in der fremden sprache treten zu lassen, können [ganz natürlich!] nur soweit zugelassen werden, als die sicherheit des lehrers und die entwickelung der schüler auch bei diesem verfahren die völlige erschliessung des gedankeninhaltes gewährleisten.“ 5. „Die *grammatik* soll zwar der lektüre untergeordnet werden“, aber „ein wenn auch möglichst vereinfachtes system muss schliesslich [nicht mehr zu anfang!] vor den augen der schüler stehen“. Zum schluss dieses abschnittes wird noch betont, das verhältnis zwischen wissen und können müsse bei einer lebenden sprache ein anderes sein als bei einer toten; vielseitiges lebendiges können habe hier immer als natürliches hauptziel zu gelten. 6. „Obwohl im ganzen den mündlichen leistungen ein grösseres gewicht zuerkannt werden muss, darf auf regelmässige *schriftliche übungen* nicht verzichtet werden. Die schriftlichen übersetzungen in die fremde sprache hinter die freieren arbeiten zeitweilig ganz zurückzustellen, kann zwar unter ähnlichen bedingungen, wie sie hinsichtlich des übersetzens bei der lektüre ausgesprochen sind, gestattet werden; immerhin wird aber von diesen übungen, durch welche die schüler allmählich von der wörtlichen übertragung zum freieren ausdruck geführt werden sollen, nicht gänzlich abgesehen werden können.“ Ich bin nach wie vor überzeugt, dass der umgekehrte weg — von dem zunächst reproduzirenden schreiben in der fremden sprache zum übersetzen in diese — der richtige und dieses übersetzen überhaupt für die schule zu schwer ist.[1] Aber auch schon das obige zugeständnis der

[1] Es kommt freilich darauf an, was man unter übersetzen ver-

behörde darf man mit freuden begrüssen. Es ist kein zweifel, dass die neuesten lehrpläne — zunächst freilich nur auf dem papier — den bruch mit der „alten", der grammatistischen *und übersetzungs*methode, den sieg der „neuen", der direkten oder natürlichen methode bedeuten. Auch in dem 7. punkte, *unterrichtssprache* (der 8. betrifft die *konzentration*), wird ein riegel zurückgeschoben. Es heisst nicht mehr wie 1891: „Die grammatische unterweisung hat in deutscher sprache zu erfolgen", sondern: „Für schwierigere und tiefer gehende erklärungen, namentlich auch bei der grammatischen unterweisung, wird überall mit recht auf die muttersprache zurückgegriffen werden", während es im allgemeinen als wünschenswert gilt, dass sich die lehrer bei dem unterrichte wesentlich der fremden sprache bedienen, „sofern sie dies in gedeihlicher weise zu thun vermögen". Kurz, wo die regirung noch zögert, da blickt die befürchtung durch, dass den höheren anforderungen das gros der lehrer noch nicht gewachsen sei. Man darf hoffen, dass sie nach weiteren zehn jahren auch zu diesem bedenken gegen die volle „reform" keinerlei grund mehr findet.

Marburg. W. VIËTOR.

ERKLÄRUNG.

Im VII. bande der *N. Spr.*, s. 252 ff., habe ich die briefe veröffentlicht, die die korrespondenten einer gymnasialuntertertia im *Internationalen schülerbriefwechsel* von ihren französischen kameraden erhalten hatten. Mich leitete dabei der gedanke, den ich auch heute noch für richtig halte, dass besser als alle lobreden oder angriffe die briefe *selber* geeignet wären, den wert oder unwert der einrichtung zu beleuchten. Eben deshalb habe ich dieselben *diplomatisch getreu* abgedruckt und habe mir mein eigenes urteil für später vorbehalten, zumal ich, wie aus dem 1. absatz meiner einleitenden worte hervorgeht, noch weitere beweisstücke folgen lassen wollte, wenn eine anregung dazu von irgend welcher seite kommen würde.

Aus diesen briefen geht unter anderem hervor, dass am 4. august 1897 (man vergleiche s. 260 a. a. o.) ein französischer gymnasiast seinem deutschen korrespondenten einen teil seiner ferienaufgaben im deutschen zur verbesserung einsendet, am 2. september darauf (vergl. s. 261) den rest, und dass er am 23. september 1897 dankend über die inzwischen eingegangenen, verbesserten arbeiten quittirt.

Jeder unbefangene wird daraus den schluss gezogen haben, dass der internationale schülerbriefwechsel zu solchen betrügereien verleiten

---

steht. Deutsche sätze mit hülfe bereit gestellter formen, vokabeln etc. geduldspielmässig ins französische oder englische umzusetzen, ist ja in gewissem sinne leicht. Dass diese übung aber als übersetzen zu betrachten sei oder irgend einen wert habe, glaube ich nicht.

kann, und dass es mir im vorliegenden falle nicht möglich gewesen ist, die sache im keime zu ersticken.

Anders freilich urteilt herr dr. Johannes Hertel, oberlehrer am realgymnasium zu Zwickau, in einem „kleineren beitrag" der *Pädagogischen Studien* XXII, s. 148 ff., der betitelt ist: *Zum internationalen schülerbriefwechsel.* Aus dem umstande (s. 148, anm. der *Päd. St.*), dass ich die angeführten stellen nicht irgendwie im druck hervorgehoben, noch etwas dazu bemerkt habe, — man halte dagegen meine einleitenden worte in den *N. Spr.* VII, 252 — zieht er diese folgerung, die er gesperrt druckt: *Ein französischer schüler verleitet einen deutschen zum betrug, und der kontrollirende lehrer schreitet nicht ein, sondern lässt beide gewähren?*

Das fragezeichen ändert nichts an der thatsache, dass herr dr. Hertel mich damit einer handlung beschuldigt oder verdächtigt, die mit meinem diensteid nicht vereinbar wäre.

Dieser völlig aus der luft gegriffenen ungeheuerlichen anschuldigung gegenüber erkläre ich hiermit, dass ich als „kontrollirender lehrer" selbstverständlich eingeschritten bin, nur war es mir nicht möglich, dies so rechtzeitig zu thun, dass der unfug von vornherein verhindert worden wäre, und zwar aus einem sehr einfachen grunde, den herr dr. Hertel übrigens verschweigt. Die schüler hatten weisung, ihre briefe in der ersten französischen stunde nach empfang zur kontrolle abzuliefern. Nun sind aber alle drei briefe eingegangen, während ich von Leipzig abwesend war, *insbesondere aber fällt der* ERSTE *in die erste hälfte der grossen ferien*, der DRITTE *trifft am ersten tag meiner michaelisferien ein* und *der zweite während eines kürzeren urlaubes* vom 31. august bis 4. september. So ist es gekommen, dass der deutsche schüler mit etwas sophistischer deutung meiner anordnung die entdeckung seines vergehens hat hinhalten können bis zur generalrevision für das abgelaufene halbjahr bei beginn des wintersemesters. Ihm dann aber, wie herr dr. Hertel zu meinen *scheint*, den briefwechsel zu *verbieten*, wäre keine weise pädagogische massregel gewesen, zumal der deutsche schüler dem ansinnen seines französischen genossen aus einer psychologisch leicht erklärlichen kourtoisie nachgegeben hat und so gut beleumundet ist, dass er ostern 1901 wieder eine prämie erhalten hat. Es ist im gegenteil für beide schüler viel heilsamer gewesen, ihren briefwechsel in dem bewusstsein *fortsetzen* zu müssen, dass ihre schuld erkannt worden ist.

Doch wie man darüber auch denken mag, für mich bleibt es tief bedauerlich, dass ein lehrer einer schwesteranstalt sich zu einer so bodenlosen anschuldigung hat hinreissen lassen und nicht einmal den takt besessen hat, mich von seinem angriff, der doch kein *sachlicher*, sondern ein *persönlicher* ist, zu benachrichtigen, zumal die *Pädagogischen Studien* unter den neuphilologen wenig bekannt sind. Wäre ich nicht von befreundeter seite darauf aufmerksam gemacht

worden, so wüsste ich vermutlich auch heute noch nichts von diesem ausfall gegen meine amtsehre, gegen den ich hiermit entrüstet ein spruch erhebe.

Leipzig. Dr. Max Friedrich Mann.

ERKLÄRUNG.

Neben der äusserst genauen und bis ins kleinste gehenden dr. Hertelschen schulausgabe von Alphonse Daudets *Tartarin de Tarascon* (verlag von dr. Stolte-Leipzig) eine neue schulausgabe zu schaffen, ist keine leichte aufgabe gewesen, umsomehr wenn die neue schulausgabe nach festliegenden gesichtspunkten zu bearbeiten und auf einen verhältnismässig geringen umfang zu beschränken ist.

In der sammlung von Velhagen & Klasing habe ich den versuch gemacht. Da in diesen schulausgaben, entgegen der gepflogenheit bei rein wissenschaftlichen arbeiten, die reihe der benutzten bücher nicht angegeben wird, so war aus dem vorwort zu meiner ausgabe die stelle in der ich mich auf die benutzung der schon bestehenden schulausgaben bezogen hatte, gestrichen worden. Bedauerlicher weise habe ich aber auch übersehen, im texte der anmerkungen an solchen stellen die ich teils wörtlich, teils dem inhalte nach herrn dr. Hertels ausgabe entnommen habe, meine quelle zu nennen. Von herrn dr. Hertel darauf aufmerksam gemacht, habe ich nicht gezögert, ihm mein bedauern und meine entschuldigung auszudrücken.

Indem ich wegen dieser versehen, die durch die häufung von arbeiten gerade zur zeit der durchsicht der korrekturbogen entstanden sind, um freundliche nachsicht bitte, zeichne ich ergebenst

Leipzig. Dr. M. Gassmeyer.

NEUE FRANZÖSISCHE WANDBILDER.

Wie herr H. Flemming-Berlin uns aus Paris freundlichst meldet, sind bei Hachette sieben schöne wandbilder: die vier jahreszeiten, *la ferme, la ville, la montagne*, erschienen. Grösse: 104×75 cm; preis der ganzen reihe: 24 fr. Der herausgeber, der die anregung ohne zweifel den Hölzelschen bildern verdankt, ist R. de la Néfière. Französische, englische und deutsche kommentare sind in vorbereitung. W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Herr prof. a. d. Hervieu, früher in Cambremer, jetzt in Pont-l'Evêque, Calvados, nimmt nach wie vor einige pensionäre in sein haus auf. Mehrere bekannte haben ihn mit gutem erfolg besucht. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. OKTOBER 1901. Heft 6.

VERKEHRS- UND SCHRIFTSPRACHE AUF DEM BODEN DER ÖRTLICHEN MUNDART.

(Schluss.)

6. *Die schriftsprache unter dem einfluss der gebildeten verkehrssprache.*

Unter 4 ist von älteren verkehrssprachen die rede gewesen, die auf dem boden von Schwenningen der heute in geltung stehenden neckarschwäbischen vorausgegangen sein müssen. Ihre spuren wurden, soweit sie unsern text angehen, in den formen (le:rər, fərʃtɛ:t, fɔ:r) anstatt (lɛ:rər, fərʃte:d, fo:r) des gebildetenschwäbisch gefunden, dem sich in den vokalischen längen die bildungssprache in Schwenningen sonst durchweg unterwirft. Unter 5 ist gezeigt worden, dass diese formen wohl auch in Schwenningen gewachsen sein konnten als erzeugnisse einer strengeren interpretation der schriftbilder. Doch die kraft, den schwäbischen gegenüber sich bis heute zu behaupten, konnten sie doch nur aus der übereinstimmung mit der älteren verkehrssprache ziehen, und eben dieses zusammentreffen des selbsterzeugten mit dem entlehnten, zugleich mit der geringen örtlichen entfernung vom neuen liefert die erklärung für das fortleben des alten. — Bei der deutung, die heute die schriftsprache in Schwenningen erfährt, haben wir es thatsächlich noch mit einer älteren verkehrssprache zu thun, die in ihren wesentlichen zügen ebensosehr mit seiner mundart übereinstimmen musste, als die einzelnen ortsmundarten des neckarschwäbischen

gebietes mit dem gebildetenschwäbisch. Sie tritt in dem lesen der älteren generation, wenn auch in recht wechselnder, ungleicher weise, noch so sehr zu tag, dass wir als norm dieses lesens die unter 5 aufgestellten schriftbilddeutungen bezeichnen können. Ein bild davon erhalten wir annähernd dadurch, dass wir in die den mundartenproben entsprechenden schriftdeutschen wortbilder die vokale der ortsmundart aus probe 1 einsetzen.

Nicht wesentlich anders ist das verfahren, das einzuschlagen ist, um das bild des heute in Schwenningen geltenden, unter dem einfluss des gebildetenschwäbisch stehenden lesedeutsch zu erhalten. Jenes ältere lesedeutsch, selbstgefunden oder eingeführt, bleibt die grundlage; es wird nur verändert durch den regelmässigen lautaustausch in den vokallängen, der bei der verwandlung von (pi:riʃ:) in (hɛriʃ:) hauptsache ist; hier ist er alles. Verwandle im älteren lesedeutsch (i:, u:, ei, ou) in (ei, ou, ai, au), aber auch (ɔ:, iə, uə) in (a:, i:, u:), und das neuere lesedeutsch ist da. (ɛa, oa) ist in jenem wohl schon unter dem einfluss der älteren verkehrssprache durch (ɛ:, ai) ersetzt worden; desgleichen andere dem süden unbekannte lautwandelprodukte wie r-brechung und nasaldiphthongirung durch ihre anfangswerte. (a:, i:, u:) dagegen sind ganz neue werte die letzten erwerbungen des „gezierten“ gebildetenschwäbisch mit denen dieses seine unterordnung unter das süddeutsche aufgibt. — So nimmt denn dieses neuere lesedeutsch im munde eines echten ortskindes, das der einwirkung der schule und des gebildeten verkehrs ausgesetzt war, folgende gestalt an (gedacht ein anspruchsloser zeitungsbericht):

ʋɛ̃:n solən: ʋi:r jetst auχ tsũm ʃult:hais: ʋe:lən:. iç meç:di auχ noχ lãŋ:e fra:gən:. ãĩnən ʃreibər khɛ̃n:ən ʋi:r niç:d brouχ:ən: ouf: dɛ̃m ra:thous; dɛ:r fərʃtɛ:t nik:s fɔ̃n ũnsərər saχ:e. ʋas ʋais: auχ so: ãĩnər fɔ̃n: ãĩnər firsɔrəge fi di gimãĩn:de. dɛ:r tu:t hal:t ʋas dɛr obərãmpmãn: habən ʋil:, ũnd lɛs:d ĩm: al:əs: fɔ:rʃreibən fɔ̃n: dɛ̃n: hɛrən:. ãn: s ãĩnəm: ɛrlɛbt mãn: khãĩni fraide. mit: ãĩnəm le:rər ʋirti ɛ: auχ niç:d fil: bes:ər sãĩn; ɛs sĩnd hal:t ʃu:lmaiʃtər ũnd mãĩnən: si ʋis:ən: al:əs: ãm: beʃ:dən: ũnd dɛrʋeil ʋis:ən: si: ʋɛnigər al:s mãĩn tãũmən: fɔ̃n: ʋisən: ũnd ɛk:ərn: ũnd ʋɛ:gən: ũnd fɔ̃m: hagənfit:ərn: ũnd mo:s ous:nɛ̃:mən: ũnd teiç:əlnlegən

ũnd al:măntfərtailən: ũnd ʋas so: giʃεf:de sĩn:d. si ʋolən: nu:r me:r bisol:dũŋ: ibərkhɔ̃m:ən: (gri:gən:) als si habən:. fir ũns iʃt halt ăĩn pouər aleʋeil (ĩm:ər) noχ das beʃ:de; ʋε̆n: ăĩnəs: ăĩnən ʃmεrtsən hat:, dε:r khăn: ĩ:m hεlf:ən:. iç: ʋe:le dε̆n gro:s:ən: pouərn:.

Der lautschatz dieses lesedeutsch von Schwenningen zeigt, verglichen mit dem der mundart Schwenningens nur geringe neuerung. Silbenlängen und konsonantismus unverändert; unechte diphthonge verschwunden; das verhältnis der einfachen vokallängen zu den echten diphthongen umgedreht; neu eingeführt sind nur die diphthonge (ai, au); im ganzen also lautliche verarmung bei erweiterung, d. h. erschwerung des wortbildes. An der beseitigung der unechten diphthonge: (εa, ɔa, iə, uə) trägt das schriftbild wohl die meiste schuld, wenngleich die gebildete verkehrssprache, und zwar in ihrer geziertesten, schon unter ausserschwäbischem einfluss stehenden form, mitgewirkt haben muss. Dagegen hat dieselbe verkehrssprache die vom schriftbild vorgezeichnete einförmigkeit der echten diphthonge *ei*, *au* vermeiden helfen und die alte unterscheidung in den neuen lauten (ai, au) neben (ei, ou) gerettet. — Verglichen mit dem lautschatz der gebildeten verkehrssprache sehen wir zugeständnisse dieses lesedeutsch nur in bezug auf diejenigen vokallängen, die übereinstimmend in mundart und verkehrssprache als solche erscheinen. Jeder weitere anschluss ist abgelehnt; auch die vokallängen der verkehrssprache, die in der mundart kürzen entsprechen — abgesehen von den ausnahmefällen, in denen das schriftbild deutlich durch diphthong eine länge vorschreibt, wie in *kein*, mundartlich (khɔ). — Hier allerdings geht die nächsthöhere bildungsstufe noch einen schritt weiter. Nicht der bauer, wohl aber der industrielle übernimmt beim lesen auch noch die schwäbische vokaldehnung und beseitigt damit die kurzen silben; eine weitere verarmung des lautschatzes. Er liest nicht mehr (habən:, ʋε̆nig, ʋisən:, hagən:, legən:), sondern (ha:bən, ʋε̆:nig, ʋi:sən, ha:gən, le:gən). Das ist der letzte schritt, den der eingeborene von Schwenningen dem musterdeutsch entgegenthut; es ist auch thatsächlich der letzte, den er an der hand der verkehrssprache auf dasselbe hin thun kann.

7. *Abstand der landschaftlichen von der mustergiltigen schriftsprache.*

Es ist bisher gezeigt worden, wie weit der einfluss der gebildeten verkehrssprache, die innerhalb der politischen grenzen der landschaften heranwächst und deren wechselnder ausdehnung folgt, auf diejenige deutung der schriftsprache sich geltend macht, die sie an einem einzelnen ort der landschaft auf grund der dort herrschenden mundart erfahren musste; man könnte sagen: wie die schuldeutung zur urdeutung sich verhält. Das ergebnis war: die schuldeutung ist gleich der urdeutung, der die verkehrssprache ihre vokallängen aufgedrängt hat; wobei unter schuldeutung das bleibende ergebnis der bildungsarbeit von schule und verkehr zu verstehen ist, gleichbedeutend mit der auslegung des schriftbildes auf grund der am ort geltenden form der gebildeten verkehrssprache. Es bleibt die grosse frage übrig nach dem verhältnis dieser schuldeutung zur mustergiltigen aussprache des schriftdeutschen und nach den gründen, weshalb sie auf dieser stufe verharrt.

Setzen wir die mustergiltige aussprache als gegeben in der bühnensprache, deren für unsere betrachtung wesentliche züge feststehen. Die gründe, weshalb wir von einem einfluss derselben auf unser landschaftliches schriftdeutsch nichts zu berichten haben, sind teils äussere, teils innere. Die äussern liegen in der sehr mangelhaften berührung, die dieser oberste und weiteste sprachkreis mit dem mittleren und engeren der verkehrssprache, und natürlich erst recht mit dem untersten und engsten der örtlichen mundart, hat. Die inneren, jene berührung vorausgesetzt, liegen in den logischen und phonetischen hindernissen, die jenem einfluss sich entgegenstellen. Sie seien hier noch in kürze aufgeführt.

Das lesen hat sich uns bisher dargestellt als umbau (umprägung) des einzelnen wortbildes nach dem muster des schriftbildes durch einsetzen der ermittelten lautwerte, alles innerhalb des eigenen lautmaterials. (Wir stellen uns hier unmittelbar auf die stufe der gebildeten verkehrssprache, die von der örtlichen mundart aus erst durch lautaustausch erreicht wird.) Dabei kann das ergebnis des umbaues (analyse

des schriftbildes und synthese des entsprechenden hörbildes) mit dem eigenen wortbild zusammenfallen, diesem sehr nahe bleiben, oder bedeutend abweichen, je nachdem ordnung, zahl und gattung der laute im neuen und alten gefüge übereinstimmen. Vom dritten fall, dem „neubau“, wollen wir, als dem selteneren fall, absehen und den ersatz eines einzelnen lautes im alten wortgefüge durch denselben oder einen anderen, als den wesentlichen vorgang beim umbau, allein ansehen. Dem schriftzeichen gegenüber verhält sich die deutung auf dreierlei art: 1) sie setzt ihm einen einzelnen laut ein für allemal gleich; beispiel: *i* = (i). 2) sie stellt ihm mehrere laute gegenüber; sie unterscheidet; beispiel: *ei* = (ei, ai). 3) sie stellt mehreren schriftzeichen einen laut gegenüber, sie vermengt; beispiel: *i*, *ü* = (i). Diese deutungsarten können zum musterdeutsch in gegensatz geraten; dieses kann unterscheiden, wo bisher vermengt wird, und vermengen, wo bisher unterschieden wird. Hier entscheidet die logik über die zulassung des einflusses. Neuen unterscheidungen ist man zugänglich; neue vermengungen lehnt man ab. So wird hier abgelehnt die vermengung von (ei) und (ai), von (ou) und (au), von (ɛ) und (e), von (st) und (ʃt). Zweierlei sind und werden seit urzeiten gesprochen (ʋeis:) und (ʋais:), (ʃouər) und (ʃauər), (re:gən) und (rɛ:gən), (mist) und (miʃt); wenn auch die schrift dafür nur je ein bild hat: *weiss*, *schauer*, *regen*. Für *misst* und *mist* hat sie auch zwei. Der umstand, dass auch das schriftbild zwischen *ss* und *st* unterscheidet, bestärkt den südwestdeutschen in seinem festhalten an dieser logischen unterscheidung. *Lasst*, *hasst*, *isst*, *frisst*, *misst*, *rosst* u. s. w. sträuben sich mit recht dagegen, mit *last*, *hast*, *ist*, *frist*, *mist*, *rost* u. s. w. zusammengeworfen zu werden; ebensosehr die zweiten personen mit dritten, wie in *liest*, *bläst*, *grast* etc. Mit der logischen verarmung, die eine unterordnung in diesen punkten nach sich zöge, ginge, nicht für (st, ʃt), denn diese unterscheidung bliebe bestehen durch die verbalstämme auf *sch*: (ʋist, ʋiʃt), wohl aber für die vokale, eine ästhetische hand in hand. Die grösse des hindernisses lässt sich daraus bemessen.

Während aber der einfluss des musterdeutschen auf die auslegung des schriftbildes auf logische hindernisse stösst, wo

das musterdeutsch alte unterscheidung aufhebt, begegnen wir phonetischen hindernissen, wo es neue unterscheidung aufstellt. Es wäre eine logische und zugleich ästhetische bereicherung, wörter wie *hören* und *hehren*, *hüben* und *hieben*, *trüben* und *trieben*, *rüge* und *riege*, *lüge* und *liege*, *bräu* und *brei*, *fäule* und *feile*, *säuen* und *seien*, *heu* und *hai* u. s. w. zu unterscheiden, und das bedürfnis wird hier auch thatsächlich empfunden. Aber dazu genügt der einfache lautaustausch nicht mehr, in welchem bis zu dieser stufe der einfluss des nächsthöheren sprachkreises sich geltend machte; es müsste neues lautmaterial übernommen werden. Neben (e, i, ei, ai) müssten die entsprechenden gerundeten vokale: (ø, y, øy, oy) in den lautschatz aufgenommen werden. Die unterscheidung zwischen den vokalen in *fäule* und *heu*, schwäbisch (ei) und (ai), müsste ebenfalls festgehalten werden, daher nicht nur (øy), sondern auch (oy). — Gegen diese lautübernahme sträubt sich die sprechmaschine. Liess sich die beeinflussung der örtlichen mundart durch die darüber liegende verkehrssprache mit der art und weise vergleichen, wie nachbarmundarten sich die fertigen produkte ihres lautwandels zuführen, und mit „wortverdrängung“ bezeichnen, so haben wir es hier mit der „lautverdrängung“ zu thun, einem vorgang, der in der natürlichen sprachentwicklung kein analogon hat und immer ein merkmal gesteigerter kultur ist. Thatsächlich lässt sich auch nicht verkennen, dass diese gerundeten vokale sich einer steigenden beliebtheit erfreuen, weit mehr als das reine (st), dem keinerlei natürliche schwierigkeiten im wege stehen: logik stärker als phonetik; bezeichnend für den vorwiegend verstandesmässigen zug in der entwicklung der bildungssprache, möchte man sagen.

Der endgiltigen übernahme eines fremden lautwertes für ein schriftzeichen, unter völliger aufgabe des alten, der gleichsetzenden deutung auf grund der lautverdrängung, nicht mehr der unterscheidenden, stellen sich logik und phonetik, geistige und leibliche sprechgewohnheit vereint entgegen. Stimmhafte lenes werden noch sehr lange auf aufnahme bei uns warten müssen; kurze fortes im inlaute desgleichen. Hier liegt der fall für Nord- und Südschwaben freilich recht verschieden. Das südschwäbische unterscheidet bei platz- und reibelauten,

die immer stimmlos sind, zwischen längen und kürzen und hat damit dasselbe logische unterscheidungsmittel wie das musterdeutsche, bei dem sich stimmhafte lenes und kurze fortes in demselben worte gegenüberstehen; vgl. *lose* und *lose*, *rode* und *rote*; der nordschwabe hat nur halblange, stimmlose lenesfortes (mittelding), beide aber stehen dem norddeutschen brauch gleich fern. Von gleichsetzender fremddeutung können wir auch da reden, wo nur unter bestimmter lautumgebung einem bestimmten schriftzeichen im musterdeutsch ein fremder lautwert gleichgesetzt wird, wie dies beim kurzen *e*, *o*, *ö*, *i*, *u*, *ü* der fall ist. Für den wechsel zwischen geschlossenen und offenen vokalkürzen fehlt hier jedes verständnis.

So liesse sich denn im prinzip folgendes über die möglichkeit der beeinflussung der landschaftlichen deutung der schriftsprache durch die mustergiltige aussprache sagen: Wo die mustersprache zur vermengenden deutung führt, steht sie dem bedürfnis nach klarheit im wege, wo sie zur unterscheidenden deutung führt, was sie nur durch lautverdrängung (= einführung eines neuen lautes) thun kann, steht sie dem bedürfnis nach bequemlichkeit im wege, wo sie zu neuer gleichsetzender deutung führt, was sie fast ausnahmslos durch lautverdrängung thut, steht sie beiden bedürfnissen im wege. Unüberwindlich ist keines, am wenigsten das der bequemlichkeit, auf der kulturhöhe, die hier in betracht kommt; wo sie vereint entgegenstehen sind sie natürlich am stärksten, und das ist im dritten fall. — Vielleicht ist es von interesse, zu erfahren, wie weit der berufene vertreter sprachlicher bildung, der demselben orte entstammt, wie der wenig geschulte, dessen verhalten zur schriftsprache hier verfolgt worden ist, dem einfluss der mustersprache zugänglich ist. 1) Aufgabe alter unterscheidung: (ʃt) neben (st); nicht aber (ei, ou) neben (ai, au). 2) Übernahme neuer unterscheidung: (ø, y, øy, ɔy) neben (e, i, ei, ai). 3) Unterscheidungsloser ersatz eines lautes durch einen fremden: lange mundraumvokale statt nasalen vor (m, n, ŋ); nicht aber stimmhafte lenes und intervokalische kurze fortes; auch nicht auslautender tieftonvokal (ə) für (e). In allen übrigen lautverhältnissen bleibt er ein kind der landschaft und in letzter instanz seines heimatortes.

Überblick und folgerungen.

In der lautlichen deutung der schriftsprache sind im allgemeinen viererlei einflüsse zu unterscheiden: 1) die mundart des heimatortes des sprechenden; sie liefert die konstituirenden züge; neben akzent und silbenmass vor allen den konsonantismus, als den am schwersten zu verändernden teil des lautinventars. Sie teilt diese grundzüge regelmässig mit einer grösseren landschaft. 2) Die mundarten, die der verkehrssprache zu grunde liegen; sie bilden die sprachlandschaft, innerhalb deren der politische mittelpunkt für den heimatort des sprechenden liegt; ihr einfluss, der fast nur in den ohrfälligsten, am leichtesten zu erfassenden lautverhältnissen, den vokalischen längen, sich äussert, erstreckt sich auf das ganze politische gebiet. 3) Die mundarten des umkreises dieses politischen gebietes und zwar in der richtung der politischen anziehung. Ihre wirkung liess sich nicht mit sicherheit nachweisen, namentlich nicht deutlich von der spontanen anpassung an das schriftbild unterscheiden; wir haben sie für gebildetschwäbische längen, wie in (fra:gə, ʋɛ:g, gri:gə, ʃu:l) statt rein mundartlich (frɔ:gə, ʋɛəg, griəgə, ʃuəl), angenommen. 4) Die musteraussprache, für den süddeutschen oft gleichbedeutend mit norddeutsch, der weiteste kreis, dessen einwirkung verspürt wird. — Bezeichnen wir die landschaft der ortsmundart mit O, die der verkehrsmundart mit V, die nach der grossen politischen und dadurch auch sprachlichen zentrale hin liegenden ringsektoren unbekannter ausdehnung aber auch unsicheren einflusses mit U (umkreis) und M (musterland), so erhalten wir für das gesprochene schriftdeutsch S, das in O gilt, die formel: $S \times (O + V + U + M)$, wobei die wertigkeit der faktoren O, V, U, M in geometrischer progression abnimmt (alles ineinander gerechnet, die zahl der lautverhältnisse und der individuen, bei denen sie gelten). — Für die feststellung der spielarten in der deutung des schriftbildes, die über das ganze sprachgebiet hin in geltung stehen sind also in allererster linie die werte O und V zu ermitteln. Das heisst aber nichts anderes, als die aufnahme sämtlicher ortsmundarten des ganzen sprachgebietes und die daraus sich ergebende abgrenzung der sprachlandschaften. So lange diese

arbeit nicht geschehen ist, entbehren alle aufstellungen provinzieller ausspracheverschiedenheiten der hinreichend sicheren unterlage. Die mundartenkartographie nach der direkten methode, wie ich sie in meinen *Baarmundarten* durchgeführt habe, ist nach meiner überzeugung allein im stande, diese unterlage zu schaffen. — So lange diese arbeit noch nicht geschehen ist, mag man sich darauf beschränken, zunächst nur die werte *V* ins auge zu fassen, das heisst jene mundartengruppen, denen die neuen politischen mittelpunkte angehören, und denen infolgedessen der charakter der verkehrssprachen innerhalb der politischen grenzen, neben einer ausbreitenden tendenz für ihr eigenes gebiet, zukommt. Man gewinnt damit diejenige form der aussprache, die innerhalb der politischen grenzen überall in achtung, wenn auch nur teilweise in übung steht; und es ist nicht unmöglich, dass im lauf von zwei bis drei geschlechtern die oben geforderte arbeit in manchen teilen unseres vaterlandes durch weitgehenden ausgleich zwischen *O* und *V* vereinfacht sein wird, dank diesem verhalten der verkehrsmundarten. — Aber auch dann, wenn in der aufgestellten formel der faktor *M* seinen denkbar höchsten wert erreicht, wenn der einfluss der musteraussprache alle übrigen überwiegt, *U*, *V* und selbst *O* vor ihm verblassen, so lange es noch mundarten gibt, und das ist aller voraussicht nach immer, werden sie sich in der aussprache derer bemerklich machen, die ihrem gebiet entstammen; so gleichartig das gewebe der bildungssprache scheint, das über dem weiten länderkreis eines kulturvolkes sich ausspannt, immer werden die grenzlinien darin zu tage treten, die die darunterliegenden sprachlandschaften der mundarten trennen.

Stuttgart. Prof. dr. KARL HAAG.

Druckfehler:

Seite 260 zeile 16 lies (ʋẽə̃) statt (ʋẽɔ̃).
„ „ „ 18 „ (həus) statt (hous).

ZOLAS INNERE WANDLUNGEN.

Zwei neue bände einer abermaligen romanserie Emile Zolas liegen jetzt vollständig vor und zeigen, dass der kühne naturalist durch langjährige innere wandlungen heute als reiner idealist vor uns steht, der in menschheitsbeglückenden utopien schwelgt. Weisen wir diese langsame evolution an Zolas hauptwerken nach.

Als er seine schriftstellerische laufbahn mit dem riesenwerk der *Rougon-Macquard* begann, hatte er zwei gewaltige ziele im auge. Er wollte einmal die verlotterte gesellschaft des zweiten kaiserreichs an den pranger stellen, die in dem aufblühenden Paris schwelgte, während eine zahllose schar von enterbten und unterdrückten immer tiefer in materielles und moralisches elend hinabgestossen wurde. Das andere mal sollte damit eine neue romangattung geschaffen werden, die er selbst experimentalroman nennt. Über das wesen dieser romangattung klärte er seine künftigen leser durch eine programmschrift auf, die er dieser romanserie vorausschickte, *Le Roman expérimental.* Er modelte hierin eine studie des forschers Claude Bernard über experimentale medizin um und stellte den satz auf: „Wenn die experimentale methode in der medizin zur kenntnis der psychologischen bethätigungen des menschen führt, so muss sie dem romanschriftsteller auch die erkenntnis des geistigen und moralischen lebens vermitteln.“ Der schriftsteller hat sich also zunächst zum beobachter zu machen. Er hat den menschen und seine umgebung zu

studiren, wie sie das leben vorführt. Der dichter nun beginnt das experiment, indem er die gestalten zu einem bestimmten zweck unter umständen und bedingungen vorführt, in die er sie versetzt. Er hielt sich dabei an die von dem philosophen Taine aufgestellte theorie vom milieu, die wie ein roter faden durch die ganze von Zola geschaffene naturalistische litteratur geht, und nach welcher das individuum ein produkt von rasse, milieu (umgebung) und zeit ist. Zu dem einfluss der rasse fügte er den der erblichen belastung.

„Ich will erklären, wie sich eine familie, eine kleine gruppe von wesen in einer gesellschaft benimmt, die 10—20 individuen das leben gibt, welche anfangs ganz ungleich erscheinen. Die analyse wird jedoch ergeben, wie innig sie miteinander verkettet sind: die erblichkeit hat ihre gesetze wie die schwere", so heisst es in der einleitung zu den *Rougon-Macquard*. Und nun schreibt er die natur- und soziale geschichte dieser weitverzweigten familie, die, aus gesunden und kranken elementen hervorgegangen, in gestalt von kind und kindeskind in ganz verschiedenen milieus aufwächst, und nun teils ein aufsteigen, teils ein sinken in die verschiedenartigsten laster ergibt. Aus dieser folge von 20 romanen ragen ein paar gigantische schöpfungen hervor, die Zolas namen für alle zeiten unsterblich machen werden: *La Conquête de Plassans, L'Assommoir, Germinal, L'Œuvre* und *La Débâcle*. Am *Germinal*, Zolas meisterwerk, lässt sich am besten die eigenart seiner begabung nachweisen. Es ist ein gewaltiges epos des elends der bergarbeiter. Die unterdrückten werden zum streik getrieben, doch die gewappnete macht ihrer ausbeuter ist noch stärker als sie; gedemütigt, halb verhungert, werden sie wieder in gnaden zum frondienst angenommen. Hier zeigt sich Zolas kraft, gewaltige massen in bewegung zu setzen und sie zu ungeheuerer macht anschwellen zu lassen, so dass der leser förmlich hypnotisirt wird. Hier zeigt sich auch der visionäre zug des dichters, der die grossartig düstere poesie einer geschlossenen masse herausfühlt, die nur ein gedanke beseelt. Die grösse des ganzen liegt in der kollektivdarstellung. Das einzelwesen wird hier unterdrückt, dort wächst es an zum symbol einer ganzen rasse. So die Maheude, das weib eines beim streik erschossenen

älteren arbeiters, das nun, um die unmündigen kinder nicht verhungern zu lassen, um halben sold wieder in die tiefen des bergwerkes hinabsteigen muss. Ihr frühe gebeugter rücken, der nahezu alles elend der welt getragen hat, wird zum ewig gekrümmten rücken der enterbten.

Zola erreicht diese grösse nur wieder in einigen packenden gemälden des deutsch-französischen krieges, die sich in dem so unparteiischen roman *La Débâcle* vorfinden.

Im künstlerroman *L'Œuvre* finden wir den damaligen Zola in der person des schriftstellers Sandoz verkörpert, einem fanatischen theoretiker des naturalismus, einem scharfen beobachter der wirklichkeit, einem feind alles dessen, was über die erscheinungswelt hinausgeht, „denn der mystizismus umnebelt die gehirne". Zola ist pessimist; er treibt uns durch die schilderung der nachtseiten des lebens in einen düsteren pessimismus hinein, aus dem er uns aber durch den mahnruf „arbeitet!" erlösen will. *Allons travailler!* rufen sich im *Œuvre* die leidtragenden am grabe des gescheiterten künstlers zu. Das ist das leitmotiv, welches fortan Zolas schriften durchzieht. Ist die arbeit auch noch heute nutzlos und fruchtlos, so bietet sie doch die einzige möglichkeit, die menschen dereinst zu retten und zu beglücken. Trotz seines pessimismus bleibt er aktiv.

Zola wegen seines ans grelle tageslicht zerren der nachtseiten des lebens als unsittlichen schriftsteller zu brandmarken, wäre durchaus falsch. In gerechtem zorn, seiner überzeugung getreu, schwingt er eine furchtbare geissel über den angefaulten körper Paris, der alle schrecknisse der korruption aushaucht. Nicht weil er den fäulnisgeruch liebt, stöbert er ihn auf, sondern um sich an der gesellschaft zu rächen, um ekel, abscheu, mitleid für die enterbten zu erwecken. Wohl sieht er nur die krebsschäden der gesellschaft und die *bête humaine*, und bei seiner neigung zum verhässlichen und vergröbern, bei der bis zum extrem durchgeführten vererbungstheorie, fällt dies doppelt auf. Jedoch zu ende der *Rougon-Macquard*, in ihrem schlussstein *Docteur Pascal*, sucht er sich von diesem niederschmetternden pessimismus loszuringen kraft seiner fanatischen liebe zur arbeit und zur wissenschaft. Seine ganze

ebensphilosophie resümirt sich kurz in dem suchen nach
vahrheit und gerechtigkeit an der hand der wissenschaft.
Von ihr erwartet er das heil der welt durch eine langsame
volution im laboratorium der chemiker und ärzte.

Diesem gedanken, der sich allmählich aus den *Rougon-Macquard* entwickelt hat, verleiht Zola, seiner ins kolossale
ehenden veranlagung entsprechend, einen neuen monumentalen
usdruck. Er schreibt die trilogie der städte: *Lourdes*, *Rome*,
Paris. Darin zertrümmert er die morsch gewordenen stützen
er alten kulturwelt, den wunderglauben (*Lourdes*), die
atholische hierarchie (*Rome*), und die christliche barmherzig-
eit, die keine gerechtigkeit ist (*Paris*). Er weist zugleich die
evolutionäre gewalt als zwecklos zurück; glänzend aber soll
er triumph der wissenschaft, die dereinst die menschheit er-
isen wird, aus Paris, der stadt der zukunft, hervorgehen.
chon arbeitet die jugend daran in den schulen, laboratorien
nd bibliotheken, mitten unter den traurigen zuständen der
ngerechtigkeit und korruption.

Zola glaubt in *Paris* zunächst an die wissenschaft, sodann
n die erneuerungsfähigkeit der menschen durch die liebe
nd zuletzt an das gesunde starke leben, das über alles krank-
afte, dem tode verfallene, triumphiren wird. Er tritt in die
ritte phase seines schaffens ein: Nachdem er auf rein ex-
erimentale weise die naturgeschichte der menschennatur und
ur zu oft der menschlichen bestie geschrieben, nachdem er
ich als kühner zerstörer gezeigt, will er als prophet auftreten,
er die religion der zukunft verkündet und den menschen
priori ihre sozialen verpflichtungen vorschreibt. Das ist der
weck der *Vier evangelien*, von denen *Fécondité* und *Travail*
ereits vorliegen. Aus dem realisten ist ein idealist, aus dem
essimisten ein optimist geworden, ein reorganisator, ein
enschheitsbeglücker.

Er wollte zunächst die menschheit von dem wahne be-
eien, dass in ihrer verminderung und verfeinerung das heil
er zukunft liege, weil laster und krankheit die notwendige
eigabe dieser verfeinerung seien. Zu diesem zwecke schrieb
r *Fécondité*, ein kühnes buch, das nur ein franzose schreiben
onnte, ein buch, das eine furchtbare anklage an seine lands-

leute enthält, die die entvölkerung Frankreichs begünstigen, und zugleich eine art moraltraktat. Er schliesst mit einer hymne auf das leben, auf die ewig fruchtbare natur, auf jeden neuen ihr entsprossenen keim, den er als einen neuen segen preist. Er predigt das heil durch die gesunde vermehrung der völker und zeigt ihrem überschuss wege zum wohlstand durch den hinweis auf kolonisationsbestrebungen. Wie weit der optimist in Zola bereits gegangen ist, zeigt sein letzterschienenes buch: *Travail*, in dem er den traum von einer neuen menschheit in einer neu organisirten gesellschaft bereits als verwirklicht hinstellt. Zola, der schilderer der *bête humaine* als utopist, als schilderer einer neuen idealen menschheit! Lesen wir *Travail*, und wir haben ihn thatsächlich als solchen vor uns.

Unwillkürlich schweifen wir dabei noch einmal zurück zum *Germinal*, die äussere verwandtschaft der beiden bücher bedingt es, denn in *Arbeit* handelt es sich um ein stahlwerk wie etwa Le Creuzot. Es handelt sich um eine arbeiterwelt die in hartem frondienst lebt. Nun aber ist *Germinal* da grausige nachtstück, *Travail* das buch des tages. Dort di Maheude, das gebückte elend, über das der ausbeuter triumphir hier Josine, der junge, zwar schon blutig geschlagene rücke des proletariats, dem aber die stunde der freiheit schlägt, un der sich nun elastisch erhebt, seiner menschenwürde bewuss *libre citoyen d'une société fraternelle où la paix naît de la jus repartition du travail et de la richesse.* Und nicht durch au ruhr ist ihm die befreiung geworden, sondern durch die lang same friedliche evolution der liebenden und denkende menschheit.

Die jugend, die Zola verborgen am glück der zukun arbeiten sah, gründet nun die ideal-anarchistische industrie stadt. Der mann der wissenschaft als erfinder, der kapitali und der arbeiter vereinigen sich zur idealen trilogie de kapitals, der arbeit und der vernunft. Lukas, ein sohn Pierr Froments, gründet diese stadt und bringt sie zu höchster blüt Er führt den denkbar glücklichsten zustand des arbeiters he bei, der sich solidarisch fühlt in der überzeugung, dass da grösstmögliche glück eines jeden in der grössten summe vo

glück besteht, die für die gesamtheit erreicht wird. *C'est travailler pour nous que de travailler pour les autres.* Wir finden in *Travail* die vollkommen sozialistische utopie, die verwirklichung aller kooperativbestrebungen, kommunistische und kollektivistische ideale. Ihre zusammenwirkung erzeugt (in recht kurzer zeit!) liebe, friede, fruchtbarkeit und wohlstand. Wenn einstige naturalisten träume schildern, so drücken sie ihnen ein gepräge allzugrosser wirklichkeit auf, — ach, trotz dieses anscheins von wirklichkeit bleibt *Arbeit* nur ein sozialer traum. Der warmherzige Tolstoi ist durch dieses buch gegangen, aber nur der grosse atheist und ideal-anarchist, nicht der apostel des neu-evangelismus. Zolas religion der zukunft ist eine religion dieser erde, für die er seine unsterblichkeit findet: *La mort est bonne et nécessaire. On revit dans les autres; on reste immortel. Nous nous étions déjà donnés à eux; nous n'avons travaillé que pour eux, et nous renaîtrons en eux; nous aurons ainsi notre part de notre œuvre.*

Es kann in dieser knappen übersicht nicht nachgewiesen werden, welche ungeheueren fehler Zolas weltanschauung hat, wie er gleichsam mit siebenmeilenstiefeln durch alle sozialen und moralischen fragen wandert und sie mit den schlagwörtern wahrheit und gerechtigkeit abthut, wie er sich bis zur ermüdung wiederholt und kleine einzelheiten ohne wert ins breite spinnt. Jeder mag sich mit ihm selbst auseinandersetzen. Hier soll nur hingewiesen werden auf ein lebenswerk, das reich ist an niederschmetternden wahrheiten, durch das aber wie ein roter faden der glaube an die erneuerung der menschheit geht, bis dieser glaube den anfangs pessimistischen dichter antreibt, einen kühnen traum von der neuen menschheit darzustellen, als ob er ihn schon erlebt hätte. Kann man optimistischer werden?

Noch einige worte über den schriftsteller Zola. Auch dieser hat sich gewandelt. Er hat allmählich seine künstlerischen ziele ganz seinen theorien geopfert. Der roman ist nicht mehr um seiner selbst willen da, sondern wird zu einer art parabel, frei erfunden, um seine lehre zu illustriren. Mehr und mehr treten auch die fesselnden einzelschilderungen zurück, die die stärke des einstigen naturalisten ausmachten.

Seine bilder sind gleichsam zeichnungen im plakatstil, ni auf die darstellung lokaler einzelheiten ausgehend, sond grosse, freie züge gebend, die von der ganzen menschh gesehen werden sollen.

Der symbolist und theoretiker hat den dichter vernicht Die litteratur scheint Zola immer mehr zu verlieren; ob i die menschheit dafür gewinnt, muss die nachwelt entscheid

Meissen. ANNA BRUNNEMANN.

BERICHTE.

[IN]TERNATIONALER KONGRESS FÜR FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT ZU PARIS.

24.—28. juli 1900.

(Schluss.)

6. sitzung.

Freitag, den 27. juli 1900, nachm. 3 uhr.

Anwesend 106 personen, darunter 48 damen.

Vorsitzender: *Schweitzer.*

Zu frage no. 32: *Kann man das studium zweier oder mehrerer [sp]rachen gleichzeitig beginnen?* äussert sich

dir. Walter auf grund des reformversuchs in Frankfurt a. M. dahin, [da]ss es besser ist, nur mit einer sprache zu beginnen.

Die diskussion der frage no. 34 (*Die sprachen in der elementarschule*) [wi]rd wieder aufgenommen.

Frl. Crocheté sieht sich veranlasst, im zusammenhang mit der [fra]ge des elementarunterrichts, über frage no. 37: *Fachbildung der lehrer* [zu] sprechen. Sie hat in London feststellen können, dass der unter[ric]ht in den sprachen in der elementarschule befriedigende resultate [er]zielte.

Das *London School Board* hat sich, nachdem es einige kurse [ve]rsuchsweise eingeführt hatte, durch den wirklichen erfolg, den sie [ha]tten, veranlasst gesehen, das erlernen einer lebenden sprache als [ob]ligatorisch in seinen schulen anzuerkennen. Mehrere andere städte [si]nd dem beispiele Londons gefolgt.

Es handelt sich darum, einen lehrkörper zu schaffen, und obgleich [da]s französische in den *training colleges* unterrichtet wurde, führte das [L]*ondon School Board* für diejenigen seiner lehrer, die diesen unterricht [üb]ernehmen wollten, ein besonderes examen ein und organisirte kurse, [u]m sie dazu vorzubereiten. Dieses examen bestand in einer schrift[li]chen prüfung und, was hinsichtlich der lebenden sprachen sehr wichtig [is]t, in England aber nichtsdestoweniger erst vor kurzem eingeführt ist, in

einer mündlichen prüfung. Eine grosse anzahl von lehrern und lehrerinnen besuchten diese kurse mit dem besten erfolge und erhielten das *Board Certificate* (1. oder 2. grades).

Dieses zertificat gibt ihnen das recht, die fremde sprache in der schule zu unterrichten, an der sie angestellt sind. Diese sprache ist namentlich das französische. Aber die charakteristischste eigentümlichkeit der organisation des *London School Board* ist die einrichtung des *staff of native peripatetic teachers* — lehrer des französischen von französischer nationalität (natürlich in gebührender weise diplomirte), die in hervorragender weise die anstrengungen des englischen lehrers unterstützen. Der *peripatetic* oder *visiting teacher* widmet jeder schule gewöhnlich 2½ stunden wöchentlich, nämlich zwei besuche von ungefähr ¾ stunden in jeder klasse.

Durch lese-, deklamations- und konversations-übungen leistet er den schülern einen doppelten dienst, indem er ihre aussprache verbessert und, was vielleicht noch wichtiger ist, sie daran gewöhnt, das französisch eines franzosen zu hören und zu verstehen.

Die phonetischen kenntnisse, obgleich sie als für den lehrer sehr nützlich anerkannt sind, sind trotz der energischen anstrengungen von Rippmann noch nicht in die schule gedrungen.

Bei diesen 2 stunden des *visiting teacher* und 3 stunden ihres lehrers machen die schüler bemerkenswerte fortschritte. Es ist hinzuzufügen, dass zwischen den lehrern der beiden nationalitäten das beste einvernehmen herrscht.

Was die angewandte methode betrifft, so ist es die direkte methode, die einzige, die in diesen anstalten am platze ist, aber die verfahrungsarten wechseln je nach der gegend, den gesellschaftlichen kreisen, aus denen sich die schuljugend rekrutirt u. s. w., nach den zahlreichen bedingungen, die abzuwägen und bei seinem unterricht in erwägung zu ziehen sache des lehrers ist, denn der lehrer ist die seele der klasse oder soll es sein, und die methode ist der lehrer. Was in dieser hinsicht nötig ist, *is not a golden key which fits but one look, but a rough one which may fit every look.*

Passy ist für die einführung der lebenden sprachen in die elementarschule, aber überdies müsse man sich über den charakter, den man diesem unterricht geben wolle, verständigen.

Wie frl. Chanveau möchte Passy die sprachen in der elementarschule als fakultativen gegenstand eingeführt wissen: in der elementarschule muss gelehrt werden, was jedermann nützlich ist; die sprachen sind kein durchaus unerlässliches element. Seiner ansicht nach müsste sie auf der höheren stufe ihren platz finden.

Longuet glaubt, dass es der versammlung an genauen daten darüber fehlt, was in dieser hinsicht im auslande geschieht. In Frankreich und namentlich in Paris, bestehen lehrstunden für sprachen in den fortbildungs- und in den handelskursen. Die sprachen, in denen unte

richtet wird, sind: das deutsche, das englische und das spanische. Was die elementarschulen betrifft, so müsste man, wenn man dort die sprachen einführte, den unterricht in denselben früher beginnen lassen, als es Passy angibt, etwa mit 8 oder 9 jahren. Die stadt Paris hat als sprachlehrer (*professeurs*) elementarlehrer (*instituteurs*) genommen, so oft es möglich war, d. h. wenn sie die nötigen bürgschaften für ihre befähigung boten. Die vorbereitung eines geeigneten lehrpersonals ist eine vorbedingung, von der man nicht abweichen kann, und die dazu zwingt, die einführung der sprachen in den elementarschulen auf eine gewisse zeit aufzuschieben.

Prof. Bechtel: In Österreich ist das französische als fakultativer gegenstand in den 3 oberen klassen der elementarschulen eingeführt worden. Das publikum, das glänzende resultate erwartet hat, scheint enttäuscht zu sein. Der unbefriedigende erfolg ist auf zwei gründe zurückzuführen: 1. der unterricht im französischen ist fakultativ, und 2. er wird gewöhnlich am schluss der vormittagsstunden gegeben. Die kinder bringen ihm weder denselben eifer entgegen, wie den obligatorischen gegenständen, noch auch dieselbe frische, da sie schon von den vorhergehenden stunden ermüdet sind. Wenn dieser unterricht unter normalen bedingungen gegeben würde, so könnte man hoffen, dass er bedeutend bessere resultate erzielt, da das personal im allgemeinen befähigt ist, die direkte methode anzuwenden, und sich seiner aufgabe mit dem grössten eifer widmet.

Mory erhebt einspruch gegen den aufschub, den Longuet vorschlägt. Wann wird der nächste kongress zusammenkommen? Der jetzige ist über die frage genügend aufgeklärt, um einen wunsch zu äussern. Was den vorschlag von Passy betrifft, so scheint er überflüssig. Die überbürdung, von der man so viel gesprochen hat, ist vorhanden für den lehrer, nicht für den schüler; die lehrpläne sind gut zusammengestellt; die schulbücher haben allerdings nicht alle die einfachheit, die diese lehrpläne erfordern würden, aber wenn man den schülern bücher in die hand gibt, die weniger mit unnützen einzelheiten beladen sind, so wird man für den unterricht in den sprachen in den elementarschulen leicht platz finden.

Frl. Chanveau macht darauf aufmerksam, dass ein stamm jenes lehrpersonals, dass Longuet vermisst, schon vorhanden ist: das ist die schon ziemlich zahlreiche gruppe von elementarlehrern und elementarlehrerinnen, die fachdiplome besitzen. Wenn die erlangung dieser diplome irgend einen vorteil hätte, so würde die zahl derjenigen, die sich auf sie vorbereiten, rasch zunehmen und das personal würde bald genügend sein, um den unterricht in den sprachen in den grossen städten, und besonders in Paris, organisiren zu können.

Ware-London glaubt, dass die lehrpläne schon zur genüge belastet sind, und dass es überflüssig ist, noch die neueren sprachen

hinzuzufügen. Die grundlage der elementaren bildung ist die kenntni
der muttersprache.

Frl. Brebner wünscht, dass man wenigstens den versuch mit diese
einführung der lebenden sprachen in den elementarschulen mache
Abgesehen von dem unmittelbaren nutzen, den die schüler von de
erlernung der fremden sprache hätten, könnte man hoffen, dass si
daraus einen anderen vorteil zögen, nämlich den, ihre muttersprach
besser zu kennen. Es ist eine regel der philosophie, dass man, un
etwas gut zu kennen, vergleichen müsse.

Dir. Walter kommt auf frage no. 37 zurück. Neben der frag
der lehrer-vorbildung ist es am platze, auf die massregeln hinzuweisen
die getroffen worden sind, um sie zu verhindern, die erworbene
kenntnisse zu vergessen und namentlich die praktische beherrschung
der sprache, die sie unterrichten, zu verlieren.

Das kuratorium von Frankfurt a. M. hat zu diesem zweck di
mittel bewilligt, um den lehrern gelegenheit zum anhören von fremd-
sprachlichen vorträgen und zu konversations-übungen zu geben. Di
preussische regirung hat bei der universität Göttingen kurse zur ver-
vollkommnung unter leitung des professors Morsbach gegründet.

Die private initiative ist auch nicht unthätig gewesen: prof. Hart-
mann-Leipzig hat vorlesungen und vortragsabende mit rezitatione
von geborenen franzosen veranstaltet, die eine grosse anzahl vo
lehranstalten in verschiedenen städten besucht haben. Solche ver-
anstaltungen, sind vorzüglich in jeder beziehung, und es wäre z
wünschen, dass sie allgemeinere verbreitung fänden.

Longuet stimmt mit frl. Chanveau überein, dass es möglich ist
das lehrpersonal für die neueren sprachen unter den elementarlehrer
zu finden. Er erinnert daran, dass die stadt Paris im j. 1893 darau
bedacht war, für die vorbereitung dieses personals zu sorgen. Nac
den von Gouin an der normalschule von Auteuil gemachten versuche
wurden zwei kurse gegründet, ein öffentlicher und ein lehrerkursus
Sie wurden gewiss unter besonders günstigen bedingungen abgehalten
aber man muss auch anerkennen, dass ihre resultate vortrefflich
waren.

Es ist schwer, jemandem die erfindung einer methode zuzuschreiben,
oder selbst diese oder jene methode ausschliesslich anzunehmen; abe
was man sagen kann, ist, dass die idee der serien Gouin gehört, und
dass diese idee eine geniale ist.

Bechtel: Die österreichische regirung hat versammlungen ein-
geführt, die den von dir. Walter erwähnten ähnlich sind. Diese
konversationsabende werden von nationalen lehrern, geborenen fran-
zosen und engländern, geleitet; aber es ist darauf aufmerksam zu
machen, dass, um jedem der zuhörer die möglichkeit einer thätigen
anteilnahme an der konversation zu sichern, die zahl derselben streng
auf 6 beschränkt worden ist. Diese kurse sind in Wien eröffnet worden,

aber andere sind gegenwärtig in anderen städten der monarchie eingeführt worden.

Schweitzer bittet die mitglieder des kongresses, die einen antrag der abstimmung der versammlung unterwerfen wollen, den text desselben einem der sekretäre einzuhändigen.

Schluss der sitzung um $4^1/_2$ uhr.

7. sitzung.

Sonnabend, den 28. juli 1900, vorm. 9 uhr.

Anwesend 115 personen, davon 48 damen.

Vorsitzender: *Schweitzer.*

Im hinblick auf die grosse zahl von anträgen, die bei den sekretären eingelaufen sind, schlägt *Schweitzer* vor, eine reihe von anträgen zur abstimmung zu bringen, die von einem und demselben mitgliede eingebracht worden sind und ein zusammenhängendes ganzes bilden, das sich auf die gesamtheit der arbeiten der sektion bezieht. Die anderen von den mitgliedern eingebrachten texte können von den antragstellern in form von abänderungsvorschlägen und gegenanträgen aufrecht erhalten werden. Der vorschlag wird angenommen.

Folgende thesen werden angenommen: In anbetracht dessen, dass der fremdsprachliche unterricht das ziel verfolgen soll, nicht nur die allgemeine geistige bildung der schüler zu fördern, sondern ihnen auch ein werkzeug in die hand zu geben, dessen sie sich im praktischen leben bedienen können, spricht der kongress folgende wünsche aus:

1. *Die bemühungen aller lehrer sollen darauf gerichtet sein, die schüler zu lehren, die fremden sprachen sowohl zu verstehen und zu sprechen, als auch sie zu lesen und zu schreiben;*

2. *Die lehrer sollen sich angelegen sein lassen, möglichst viel die fremde sprache anzuwenden;*

3. *Die lehrer der fremden sprachen sollen alle die von ihnen unterrichtete sprache sehr gut kennen, nicht nur in grammatischer, sondern auch in phonetischer hinsicht;*

4. *Der im anfang dargebotene wortschatz muss möglichst konkret und mit der grössten sorgfalt gewählt sein im hinblick auf den unmittelbaren praktischen nutzen, den er für den schüler haben kann;*

5. *Indem man die gesprochene sprache lehrt, drängt sich die grammatik von selbst auf. Es ist also natürlich, sie von anfang an zu lehren, aber so, dass man die regeln aus den beispielen ableiten lässt;*

6. *Um das gedächtnis des auges und das des ohres* (das anschauungsgedächtnis der laut- und wortbilder) *gleichzeitig zu üben, wird man den orthographischen unterricht möglichst bald beginnen. Man lässt die schüler die neuen vokabeln abschreiben, die der lehrer an die tafel schreibt, aber erst nachdem er sie durch das ohr hat aufnehmen lassen, und nachdem er die schüler in deren mündlichem gebrauch geübt hat.*

Die folgende these, die die abschaffung der übersetzungen in die

fremde sprache bezweckt, erzielt eine majorität von 49 stimmen gegen 46 stimmen. Da somit die stimmenmehrheit eine sehr geringe ist und die stimmenthaltungen zahlreich sind, so erklärt der antragsteller *Collonge*, dass er die these zurückzieht.

These 7 hat folgenden wortlaut:

Um den kindern das erlernen der fremden sprache anziehender zu machen, soll man ihnen kurze und einfache gedichte und leichte lieder zu lernen geben, deren vokabeln man zuvörderst erklärt hat. Man steigert allmählich diese übungen entsprechend dem alter der schüler und ihrer kenntnis der sprache, um endlich zum litteraturunterricht zu gelangen, der in der fremden sprache zu erteilen ist.

Passy schlägt als amendement folgenden text vor:

1. *Es ist wünschenswert, dass im anfange des unterrichts das erlernen einer fremden sprache sich einzig und allein auf deren gesprochene form beziehe, und dass das erlernen der herkömmlichen orthographie für eine spätere zeit aufgespart bleibe. Der anfangsunterricht soll demgemäss ausschliesslich mündlich sein, es sei denn, dass man sich phonetischer texte bediene;*

2. *Es ist wünschenswert, dass hinsichtlich des sprachunterrichts mit hilfe phonetischer texte zahlreiche versuche angestellt würden, damit die meinung der lehrerschaft über den wert dieses methodischen verfahrens festgestellt werden könnte.*

Der kongress beschliesst, die verschiedenen teile dieses antrages getrennt zu prüfen. Der 1. punkt selbst wird geteilt: der erste teil wird angenommen, der zweite verworfen. In dem augenblick, wo die versammlung zur abstimmung über den ursprünglichen text von punkt schreiten will, besteht *Sigwalt* auf der priorität der von ihm eingebrachten anträge. Wenn sie angenommen werden, erklärt er, so werden alle anderen abstimmungen überflüssig.

Die sektion gibt diese priorität zu.

Die anträge *Sigwalts* sind so gefasst:

In anbetracht dessen, dass der lehrer für seinen unterricht verantwortlich ist, dass die verantwortlichkeit die freiheit zur voraussetzung hat, missbilligt der kongress jegliche auf den lehrer ausgeübte pression mit der absicht, ihn bei der wahl seiner methode zu bestimmen; in anbetracht ausserdem, dass thatsächlich keine der verschiedenen rivalisirenden methoden, die vor ihm demonstrirt worden sind, den beweis ihrer überlegenheit erbracht hat, verzichtet der kongress darauf, irgend eine methode besonders zu empfehlen.

Diese anträge werden angenommen.

Der *präsident* hält jede weitere abstimmung für überflüssig und hebt die sitzung um 10 uhr auf.

4. sitzungen der 2. sektion.

1. sitzung.

Den 24. juli 1900, vormittag.

Die 2. sektion hat ihr bureau folgendermassen zusammengestellt: Vorsitzende: *Frl. Malmanche.* Vize-präsidenten: *Hussenot de Senonges, Ware* und *S. Raffalowicz.* Referent: *F. Herbert.* Sekretäre: *Glauser, Kegreisz* und *Mory.*

Nach der ansprache der präsidentin verliest *F. Herbert* seinen bericht.

Glauser-Wien verliest hierauf seine abhandlung: *Der unterricht der handelskorrespondenz in einer fremden sprache.* Er sagt, dass der unterricht der sprachen in handelsschulen auf dem studium der grammatik, auf der lektüre und diktaten beruhen müsse. Für die grammatik empfiehlt er zuerst die intuitive methode, sodann die analytische. Die lesestücke müssen sich auf die sitten, die gebräuche, den handel, die industrie und die geographie des landes beziehen, dessen sprache man studirt, und stoff zu sprechübungen bieten.

Referent erwähnt die verwendung von landkarten und des skioptikons, einer art von laterna magica; der schüler muss die bilder erklären, die an seinen augen vorüberziehen.

Die übersetzung in die fremde sprache muss aufgegeben werden. Man diktirt dem schüler musterbriefe, die sich auf die kommerzielle operation beziehen, die man im auge hat. Sodann verfasst er selbst den aufgegebenen brief nach einem vom lehrer gegebenen plan. — Es wäre zu wünschen, dass der lehrer der fremden sprache seinen schülern nur solche handelsoperationen darlegt, die sie in der muttersprache unter leitung des lehrers durchgenommen haben, der mit der handelskorrespondenz betraut ist. — Namentlich soll man keine briefe lesen, die keinen zusammenhang untereinander haben. Man soll von der kommerziellen operation ausgehen und sie durch alle phasen verfolgen, wie es der angestellte thut, der in ein handelshaus eintritt.

Kegreisz verliest seine abhandlung über dasselbe thema, die sich folgendermassen zusammenfassen lässt:

Wenn eine beliebige kommerzielle operation gegeben ist, diktirt man eine gewisse anzahl von typischen briefen, die die charakteristischen, auf diese art von operationen bezüglichen redewendungen enthalten, dann überlässt man dem schüler die sorge, einen analogen brief frei zu verfassen, zu dem man ihm nur den plan gibt. Ebenso sollte man statt der lesestücke, die im allgemeinen nichts weiter sind, als langweilige übersetzungen, den schülern anschauungsunterricht in der fremden sprache geben, und sie hätten dann die vom lehrer gegebene stunde in derselben sprache selbst niederzuschreiben.

Schluss der sitzung um $11^1/_2$ uhr.

2. sitzung.

Den 24. juli 1900, nachmittag.

Der *referent* verliest die abhandlung von *Pronot: Der fremd-sprachliche unterricht an der handelsakademie* (*École des hautes études commerciales*).

Das wesentliche daraus ist folgendes:

Das zu erreichende ziel. — Der unterricht wendet sich an kauf-leute, industrielle und banquiers. Sie müssen sich mit dem speziellen wortschatz des geschäftlichen lebens vertraut machen und so weit kommen, die fremde sprache geläufig zu sprechen.

Mittel. — Die zuhörer stehen im alter von 17—23 jahren und sind im besitz einer allgemeinen, wenigstens theoretischen, kenntnis einer modernen sprache. Diese allgemeine kenntnis muss man erweitern und befestigen durch die lektüre von texten, die mannigfaltige, auf die geschäftswelt bezügliche gegenstände behandeln, von ausländischen zeitungsartikeln, die sich auf das bankwesen, den handel und die industrie beziehen. Das studium der grammatik soll keine vor-herrschende stellung einnehmen, aber nicht ganz ausgeschlossen sein.

Sprachfertigkeit; konversation. — Man soll mit dem schüler nur in der zu erlernenden sprache sprechen und ihn nötigen, sich derselben zu bedienen, um zu antworten oder erklärungen zu erbitten. Eine stunde in der woche ist ausserdem ausschliesslich für diese praktische übung bestimmt. Die in den vorhergehenden stunden durchgenommenen lesestücke bilden den gegenstand der unterhaltung. Von zeit zu zeit werden die schüler veranlasst, kurze vorträge über verschiedene gegen-stände, die durch die lektüre an die hand gegeben werden, vorzubereiten; andere schüler werden aufgefordert, bemerkungen und einwendungen zu machen.

Das vorlesen des lehrers von verschiedenen begebenheiten, die sodann von den schülern wiedererzählt werden, ruft erklärungen hervor. Zum schluss des unterrichts werden gespräche fingirt: ein schüler wird zum handelsherrn ernannt, ein anderer spielt die rolle des stellvertreters oder eines handelsreisenden; der eine bietet seine waren an, der andere akzeptirt oder lehnt ab u. s. w.

Sprachen der nördlichen länder und sprachen der südlichen länder. — Die klassen des englischen und des deutschen sind immer zahlreich und bestehen aus schülern, die eine gewisse sprachfertigkeit haben. Das ist nicht der fall bei den klassen des italienischen und spanischen, wo die schüler wenig zahlreich und schlecht vorbereitet sind.

Man geht zur erörterung der 1. frage über: *Ziel des kommerziellen und technischen unterrichts.*

Friedel betont die notwendigkeit der genauigkeit in den kauf-männischen dokumenten.

Glanser stimmt bei und führt beispiele zum beweise an.

Belger unterstützt denselben gedanken, aber nicht vom grammatischen, sondern vom kommerziellen gesichtspunkt aus.

Mory formulirt folgenden vorschlag: *der allgemeine unterricht muss dem kommerziellen vorausgehen.*

Der vorschlag wird einstimmig angenommen.

Mory fügt hinzu, dass der allgemeine unterricht möglichst früh beginnen muss, von der elementarschule an.

Ganthiot charakterisirt diesen vorbereitenden unterricht: er muss vor allen dingen das ohr und die zunge üben.

Kegreisz unterstützt diese ansicht und verlangt abänderung der programme.

Nach einem meinungsaustausch zwischen dem *referenten, Ganthiot, Glanser, Mory* und *Belger* wird folgender antrag zur abstimmung gebracht und einstimmig angenommen:

Der vorbereitende unterricht hat zum hauptziel die übung des gehörs und der zunge (der sprachwerkzeuge); *die lehrpläne müssen demgemäss verändert werden.*

Frage no. 3: *Spezieller unterricht; dauer dieses unterrichts.* — Nach einem meinungsaustausch zwischen *Friedel, Belger* und dem *referenten*, der sich zum dolmetscher der beim komitee eingelaufenen mitteilungen macht, deren verfasser abwesend sind, wird folgender antrag zur abstimmung gebracht und einstimmig angenommen:

Das spezielle studium einer lebenden sprache muss wenigstens 2 jahre dauern bei einer stunde täglich.

Frage no. 4: *Handelskorrespondenz: Methoden.* — *Glanser* nimmt die folgerungen seiner abhandlung wieder auf und bringt, nachdem *Kegreisz* in die diskussion eingegriffen hat, folgende drei anträge zur einstimmigen annahme:

Der unterricht der handelskorrespondenz in einer fremden sprache muss sich nach dem plan des unterrichts in den handelswissenschaften und der warenkunde, der in der muttersprache des schülers erteilt wird, richten, derart, dass dem schüler keine kommerzielle operation vorgelegt wird, wenn er sie nicht zuvor in seiner muttersprache behandelt hat.

Dieser unterricht darf nur von handelsoperationen ausgehen, die ein vollständiges ganze bilden. Briefe ohne jeglichen zusammenhang müssen ausgeschlossen sein.

Dieser unterricht muss zunächst die kaufmännischen gepflogenheiten des landes, in dessen sprache der unterricht erteilt wird, und die handelsbeziehungen dieses landes mit dem heimatlande der schüler berücksichtigen.

Schluss der sitzung um $5^3/_4$ uhr.

3. sitzung.

Den 25. juli 1900, vormittag.

Frage no. 5: *Welches soll beim kommerziellen und technischen unterricht der fremden sprachen die rolle der grammatik, der übersetzung und der konversation sein?*

Glanser erklärt, was er unter übersetzung versteht. Seiner meinung nach kann die übersetzung erst stattfinden, wenn die schüler beide sprachen beherrschen; die beste vorübung ist die retroversion, die darin besteht, dass man einen den schülern bekannten text reproduziren lässt, an dem der lehrer änderungen vorgenommen hat, um sich zu überzeugen, dass die schüler die grammatischen regeln anzuwenden verstehen.

Nachdem der *referent, frau Liddell, Belger* und *Mory* in die debatte eingegriffen haben, spricht die sektion auf antrag *Glansers* folgenden wunsch aus: *Der grammatische unterricht muss vor allen dingen das logische denken des schülers entwickeln; die regeln müssen sich aus den beispielen ergeben.*

Die *präsidentin* bringt folgende these zur annahme:

Die mündlichen übungen sollen im unterricht vorherrschen, um die wörtlichen übersetzungen zu vermeiden; sie werden dem lehrer die möglichkeit geben, sie als übersetzungs-, konversations- und grammatische übungen zu verwenden.

Der *referent* bittet *Glanser*, einige erklärungen über den gebrauch des skioptikons zu geben. Aus der erläuterung Glansers ergibt sich, dass die schüler mündlich die beschreibung des projizirten bildes geben. Die lektüre muss dieser art von übungen als grundlage dienen.

Frage no. 6: *Lehrmittel: Anschauungsunterricht.*

Belger verlangt die einrichtung von besonderen museen, um den anschauungsunterricht zu verstärken. Man muss zu diesem zweck die materialien des handelsmuseums und des museums für warenkunde nutzbar machen, was das band, das alle gegenstände einer handelsschule unter sich verbinden soll, enger knüpfen wird.

Frage no. 7: *Fachbildung des lehrers.*

Der *referent* bittet *Glanser*, die folgerungen seines berichts über diesen gegenstand zu wiederholen und nach stattgehabtem meinungsaustausch wird folgende these angenommen:

Der kongress drückt den wunsch aus, dass spezielle technische kurse für die lehrer der fremden sprachen gegründet werden; diese kurse sollen hervorragenden fachmännern anvertraut werden. Um in einer handelsschule unterrichten zu dürfen, werden die lehrer verpflichtet, nachzuweisen, dass sie diese kurse besucht haben.

Die *präsidentin* lässt über folgenden beschluss abstimmen:

Ein kursus des internationalen handelsrechts soll in allen ländern für die lehrer der fremden sprachen an handelsschulen abgehalten werden.

Fragen no. 8—10: *Fortbildungskurse.*

Der *referent* verliest eine abhandlung von *Varnotte*, dessen schlussfolgerungen darauf hinauslaufen, dass man den fremdsprachlichen unterricht lehrern ausländischer herkunft nicht anvertrauen dürfe, da sie die sprache ihrer schüler nicht gründlich kennen.

Varnotte ist der ansicht, dass es ebenso wichtig ist, eine sprache zu lesen und zu schreiben, wie sie zu sprechen.

Schluss der sitzung um $11^1/_2$ uhr.

4. sitzung.

Den 27. juli 1900, vormittag.

Der *referent* verliesst den bericht von *Contamine de la Tour* über *die in Frankreich gestifteten reisestipendien.* Dem autor wird ein dank votirt.

Frage no. 11: *Nutzen der reisestipendien* wird einstimmig in bejahendem sinne beantwortet.

Frage no. 12: *Bedingungen zur erlangung eines reisestipendiums* findet ihre beantwortung in folgender vom kongress angenommenen these:

Die stipendien werden nicht der freien bewerbung überlassen, sondern jungen leuten beiderlei geschlechts zuerteilt, die eine genügende kenntnis der sprache des landes bewiesen haben, in das sie reisen wollen.

Zu frage no. 13: *Dauer und betrag der stipendien* ergreift das wort *Mory.* Er drückt den wunsch aus, dass die dauer des stipendiums sich von 6 monaten bis zu einem jahr erstrecke, und dass der betrag desselben auf höchstens 200 francs monatlich festgesetzt werde und für beide geschlechter der gleiche sei. Der antrag wird einstimmig angenommen.

Bossert, der präsident des kongresses, der der sitzung beiwohnt, schlägt den englischen delegirten vor, die gründung von dem neuphilologen-verbande zu Leipzig ähnlichen gesellschaften zu betreiben.[1] Der kongress spricht den wunsch aus, *dass eine dem neuphilologenverbande zu Leipzig ähnliche gesellschaft in allen wichtigen ländern Europas gegründet werde und den stipendiaten ihren schutz gewähre.*

Frage no. 14: *Beschäftigung der stipendiaten im auslande: Arbeiten, die von ihnen zu verlangen sind,* findet ihre erledigung in der these:

Die stipendiaten sollen verpflichtet sein, in gewissen zeitabschnitten rechenschaft zu geben von ihren beschäftigungen im auslande und namentlich von allem, was den handel und die industrie des gebietes betrifft, in dem sie sich aufhalten.

Man kommt auf die frage der fortbildungskurse zurück und *Dubnisson* verliest seine abhandlung über die *Fortbildungsschule.* Die fortbildungsschule, deren kurse darauf zielen, für alle jungen leute obligatorisch zu werden, die das gymnasium nicht absolvirt haben, stellt in den vordergrund ihres unterrichts das studium des französischen; ihm sind 160 stunden gewidmet, während welcher man sich anstrengt, den schüler zu befähigen, sich in dieser sprache auszudrücken; der unterricht ist praktisch und schlechterdings auf den nutzen gerichtet, lässt aber alle abgedroschenen redensarten bei seite, deren

---

[1] Eine solche, die *Mod. Lang. Ass.*, existirt seit 1898. *D. red.*

einziger vorzug die einfachheit ist. Man macht sich sogleich an die gebräuchlichsten redensarten ohne rücksicht auf deren schwierigkeit und ohne furcht, der fassungskraft des schülers zu viel zuzumuten. Die grammatik ist nicht ausgeschlossen, aber möglichst abgekürzt und an den anfang des unterrichts gestellt.

Schluss der sitzung um $11^1/_2$ uhr.

5. sitzung.

Den 27. juli 1900, nachmittag.

Insp. Hussenot de Senonges, vizepräsident, teilt im namen von frl. *Malmanche* mit, dass sie zu ihrem bedauern der sitzung nicht beiwohnen könne.

Frau Robert schlägt vor, frl. *Malmanche* für die dienste, die sie dem fremdsprachlichen unterricht an handelsschulen erwiesen hat, einen dank zu votiren.

Zu frage no. 8: *Ziel der fortbildungskurse* verliest *Mory* seine abhandlung über den *Unterricht in den fremden sprachen an den fortbildungskursen.*

Dieser unterricht verfolgt das ziel, die schüler möglichst rasch so weit zu bringen, dass sie eine sprache verstehen und sprechen können. Das studium soll auf drei jahre verteilt werden: die beiden ersten jahre sollen dem allgemeinen unterricht gewidmet sein, das 3. jahr dem speziellen. Um dem wunsche der öffentlichen meinung zu entsprechen, haben die fortbildungs-vereine (*Sociétés d'instruction des adultes*) sprachkurse eingerichtet. Diese kurse finden nur einmal wöchentlich im winter statt; sie gehen unglücklicherweise ihrem vollständigen untergange entgegen. Die stadt Paris hat seit langer zeit kurse der neueren sprachen bei den am abend stattfindenden handelskursen eingerichtet. Viele von diesen kursen geben nicht die gewünschten resultate. Den grund dieses misserfolges muss man in der angewandten methode suchen oder in der geringen autorität oder untüchtigkeit von lehrern, die ihrer zuhörerschaft gar zu fremd gegenüber stehen. Es ist eine konkrete, interessante und praktische methode nötig. Die gesellschaft zur verbreitung der fremden sprachen in Frankreich hat fortbildungskurse ins leben gerufen, die den bedürfnissen der arbeitenden bevölkerung besser entsprechen. Indem sie sich die vor ihr gemachte erfahrung zu nutze machte, hat sie kurse eingerichtet, die auf drei jahre verteilt sind. Die beiden ersten jahre sind dem allgemeinen unterricht gewidmet und das dritte jahr einem speziellen, litterarischen oder kommerziellen, unterricht, je nach den bedürfnissen der schüler, die die kurse der beiden ersten jahre besucht haben. Die angewandte methode ist die direkte.

Nach einigen bemerkungen von *Belger* und *Frau Robert* nimmt der kongress in beantwortung der frage no. 9: *Dauer des unterrichts* und der frage no. 10: *Spezielle methoden* folgende these an:

Der allgemeine unterricht der fortbildungskurse soll 2 jahre bei 3 stunden wöchentlich dauern. Jeder spezielle unterricht soll der gegenstand eines dritten jahres sein. Die methode soll möglichst konkret und möglichst einfach sein.

Duhamel erhält das wort zur frage der *polyglotten gesellschaften* (*cercles polyglottes*) und verliest einen bericht über die arbeiten des *Cercle polyglotte* von Roubaiel, dessen vorsitzender und delegirter er ist.

Nach einigen bemerkungen von *Dubnisson* spricht die sektion den wunsch aus, *dass sich eine möglichst grosse zahl von polyglotten gesellschaften bilde, die beziehungen untereinander unterhalten.*

Barot verliest einen bericht über die *Arbeiten der gesellschaft zur verbreitung der fremden sprachen in Frankreich*, deren delegirter er ist. Er betont die mannigfaltigkeit ihrer veranstaltungen und die originalität ihrer neuerungen (dramatische aufführungen, konversationsabende u. s. w.).

Der *vorsitzende* dankt den mitgliedern der 2. sektion für den fleiss und eifer, den sie in ihren arbeiten bewiesen haben.

Frau Robert beantragt, dem bureau einen dank auszusprechen. Der dank wird durch zuruf votirt.

Schluss der sitzung um 5 uhr 50 minuten.

5. Sitzungen der 3. sektion.

1. sitzung.

Den 24. juli 1900, nachm.

Die 3. sektion hat ihr bureau folgendermassen gebildet:

Vorsitzender: *Kémény*. Vizepräsidenten: *Lombard, del Paso y Troncoso*. Referent: *Lemaire*. Sekretäre: *Gibrac Saint-Girond, Hartmann, Mieille.*

Lemaire verliest seinen bericht über die bei dem organisationskomitee eingelaufenen abhandlungen und über die von verschiedenen kongress-mitgliedern aufgeworfenen fragen.

Die sektion schreitet sodann zur prüfung der im programm ihrer arbeiten enthaltenen fragen.

Die 1. gruppe von fragen: *Reise- und auslandsaufenthalt-stipendien* ruft eine diskussion hervor, an der sich *Kémény-Budapest, Mieille-Tarbes* und *Lemaire-Paris* beteiligen. Aus der diskussion ergeben sich folgende wünsche:

1. *Zahlreiche reisestipendien sollen vom staat, den départements und den städten gestiftet werden;*

2. *Es soll ein aufruf ergehen an die handelskammern, die grossen gesellschaften für volksbildung und, wo es möglich ist, an die private initiative, zur stiftung von reisestipendien, deren nutzen unbestreitbar ist und deren vorteile augenscheinlich sind;*

3. *Die regirungen sollen sich wegen der gründung dieser reisestipendien untereinander verständigen, und es soll, wenigstens für die staats-stipendiaten, ein austausch stattfinden.*

Bevor man zur 2. frage der tagesordnung: *Austausch der schüler unter anstalten und familien verschiedener länder* schreitet, teilt *Kémény* der versammlung mit, dass in Bern ein austausch-bureau besteht, das auf die initiative von Duesmann gegründet worden ist, der auch der vorsteher desselben ist. *Kémény* schlägt der sektion vor, Duesmann zu dem friedenswerke, das er mit so viel eifer betreibt, herzliche glückwünsche zu senden. Der vorschlag wird einstimmig angenommen.

Mieille verliest sodann seine denkschrift über die auf der tagesordnung stehende frage, in welcher er *die gründung von internationalen austausch-bureaux* befürwortet, die zwischen den familien und den anstalten beim unterbringen der kinder als vermittler dienen sollen.

Prof. dr. Hartmann-Leipzig macht darauf aufmerksam, dass man hinsichtlich der schwierigkeiten, die das unterbringen der kinder machen wird, einen unterschied zwischen den familien und den unterrichtsanstalten machen muss. Er ist der ansicht, dass diese schwierigkeiten bei der gegenwärtigen sachlage, was den austausch zwischen anstalten betrifft, unüberwindliche sind.

Prof. Martin-Glasgow erklärt, dass der austausch zwischen schulen ihm sehr empfehlenswert zu sein scheint, dass man aber das alter der kinder berücksichtigen muss. Er erinnert an die zulassung von ausländischen repetentinnen in den normalschulen für junge mädchen in Frankreich, die vortreffliche resultate ergeben hat, und glaubt, dass ein austausch von schülern zwischen Frankreich und England von vorteil wäre.

Der *vorsitzende* bringt folgenden wunsch zur abstimmung:

In anbetracht dessen, dass das system des austausches von schülern das von Mieille vorgeschlagen wird und praktisch schon erprobt ist besonders in der Schweiz und in Deutschland, vortrefflich ist sowohl im hinblick auf die praktische aneignung der sprachen, als auch für das einvernehmen unter den völkern, spricht der kongress den wunsch aus:

1. *dass die gründung von internationalen austausch-bureaux gefördert werde, im notfalle durch einverständnis unter den schulbehörden der verschiedenen länder;*

2. *dass den lehrern der modernen sprachen empfohlen werde, unter ihren schülern diese art von austausch zu begünstigen, indem sie regelmässige beziehungen mit ihren kollegen im auslande unterhalten.*

Die 3. frage: *Internationale wander-bibliotheken und austausch von zeitungen und zeitschriften* gibt veranlassung zu einigen bemerkungen von seiten verschiedener mitglieder, scheint aber nicht genügend bearbeitet zu sein, um der sektion material zu bestimmten anträgen zu liefern.

Schluss der sitzung um 6½ uhr.

2. sitzung.

Den 25. juli 1900, 10 uhr vorm.

Mieille-Tarbes verliest seinen bericht über *Internationale korrespondenzen.*

Dr. Hartmann-Leipzig spricht Mieille den wärmsten dank aus für die glückliche initiative, die er in dieser sache im jahre 1896 ergriffen hat, und sagt, dass er sich um den fremdsprachlichen unterricht verdient gemacht habe. Nach den zahlreichen versuchen, die in den verschiedenen ländern schon gemacht worden sind, kann man behaupten, dass die einrichtung in jeder beziehung gefördert zu werden verdient. Ein für die internationale korrespondenz günstiges votum des kongresses ist um so mehr zu wünschen, als noch viel zu thun übrig bleibt. Thatsache ist, dass es noch ausgedehnte gebiete gibt, die sich der bewegung nicht angeschlossen haben: so z. b. Deutsch-Österreich und Süddeutschland. Frankreich ist sehr stark vertreten, aber England bleibt lau. Was die lehrer betrifft, so darf man sich nicht verhehlen, dass die mehrzahl noch gleichgültig ist, sowohl in Frankreich, als in Deutschland. Die bitten um korrespondenten, die von französischen schülern ohne vermittelung der lehrer an das bureau in Leipzig gerichtet werden, sind noch sehr zahlreich und man hat ein besonderes formular drucken lassen müssen, um diese gesuche zu beantworten. Aus dieser art von gesuchen kann man schliessen, dass es noch viele französische lehrer gibt, die gegen die internationale korrespondenz gleichgültig bleiben.

Hartmann bittet also, dass sich der kongress ausdrücklich zu gunsten dieser korrespondenz ausspreche.

Martin-Glasgow hat gelegenheit gehabt, die guten resultate des internationalen schülerbriefwechsels zu konstatiren.

Mieille teilt auf grund zahlreicher briefe, die er von französischen und ausländischen schülern erhalten hat, mit, dass die korrespondenten einstimmig erklären, die korrespondenz habe ihnen bei der aneignung der sprache wesentliche dienste geleistet.

Hartmann betont die notwendigkeit einer planmässigen regelung. Er erinnert daran, dass allen mitteilungen der zentralstelle in Leipzig der entwurf eines reglements beigelegt ist. Die einrichtung kann nicht bestehen, ohne dass man beiderseits gewisse regeln beobachtet. Um die korrespondenten mit einiger aussicht auf erfolg gruppiren zu können, ist es dem zentral-bureau von wichtigkeit, den namen, die klasse, die schule, das alter des kindes und ebenso auch den stand des vaters möglichst genau zu kennen. In dieser hinsicht ist noch viel zu thun. Die unvollständigen einzeichnungen, die aus Frankreich und England nach Leipzig kommen, sind noch recht zahlreich. Namentlich infolge der unvollständigkeit in einer grossen anzahl von eintragungen kommt es, dass die korrespondenz häufig keine lange dauer hat.

Der *vorsitzende* lässt über folgenden antrag, der der plenarversammlung des kongresses vorgelegt werden soll, abstimmen:

Im hinblick auf die durch die internationale schüler-korrespondenz in Frankreich, England, Deutschland, Amerika und Italien erlangten resultate; in anbetracht ferner der günstigen urteile der mehrzahl von lehrern, die sie praktisch erprobt haben; nach anhörung endlich des berichtes von Mieille über diese frage, drückt der kongress den wunsch aus:

dass die korrespondenz zwischen französischen und ausländischen schülern endgültig in den fremdsprachlichen stunden als unterrichtsmittel und als form der anwendung der direkten methode zugelassen werde;

dass die lehrer der fremden sprachen ermutigt werden, sie praktisch anzuwenden; endlich, dass der gewöhnliche brief oder der geschäftsbrief bei den abgangsprüfungen einen platz finde an stelle der übersetzung in die fremde sprache oder der übersetzung in die muttersprache.

Der antrag wird einstimmig angenommen.

3. sitzung.

Den 26. juli 1900, 10 uhr vorm.

Auf der tagesordnung steht die 5. gruppe von fragen: *Nutzen einer internationalen sprache.*

Chappelier sucht darzuthun einerseits, dass eine internationale sprache notwendig ist, andererseits, dass eine künstliche sprache eine utopie sei. Die lösung würde seiner meinung nach darin bestehen, dass zwei regirungen eine vereinbarung treffen, gegenseitig und obligatorisch das studium ihrer sprachen in die programme ihrer verschiedenen unterrichtsanzustalten aufzunehmen. Diese sprachen würden bald von personen anderer nationen gelernt werden, die einer internationalen sprache bedürften.

Guérard-Paris macht darauf aufmerksam, dass, da eine sprache ein erzeugnis der natur und das ergebnis der erfahrungen vieler jahrhunderte sei, eine internationale sprache nicht vollständig erfunden werden könne.

Bollack-Paris dagegen schlägt gerade diese lösung vor, indem er sein system darlegt, das er *blaue sprache* genannt hat.

Meyer verliest eine mitteilung von *de Beaufront*, der die annahme einer anderen künstlichen sprache, des *Esperanto*, empfiehlt.

Gaston Moch, der vom friedenskongress den auftrag erhalten hat sich mit dieser frage zu beschäftigen, hält eine internationale sprache für unentbehrlich; er hat die mehrzahl der bekannten systeme sehr sorgfältig geprüft und findet, dass das *esperanto* dem zwecke vollkommen entspricht.

Bohin, Erfinder des systems *patoiglob*, verlangt die allgemeine und obligatorische annahme eines vereinfachten alphabets von 20 buchstaben.

Varinot legt eine philosophische synthese der sprache dar, dank

welcher er es für möglich hält, in kurzer zeit das studium der 7 europäischen hauptsprachen gleichzeitig zu betreiben: das wäre eine indirekte art, den nutzen einer internationalen sprache in abrede zu stellen.

Lemaire erinnert schliesslich daran, dass in 2 der sektion zugegangenen abhandlungen als internationale sprache empfohlen werden einerseits das alte latein, andererseits ein vereinfachtes latein, die *mundolingue*".

Nach einem letzten meinungsaustausch nimmt die sektion folgende these einstimmig an:

In der überzeugung einerseits, dass die einführung einer internationalen sprache die entwickelung der beziehungen unter den völkern der welt fördern würde; in der überzeugung andererseits, dass keine der vorhandenen sprachen, weder die toten noch die lebenden, infolge der schwierigkeit ihrer aneignung, diesen zweck erfüllen kann; in der überzeugung endlich, dass nur ein künstliches, einfaches und logisches idiom, das auf die muttersprache eines jeden volkes rücksicht nähme und nur eine sprache internationaler verständigung zu sein trachtete, dieses ziel erreichen kann, spricht der kongress den wunsch aus:

1. *dass die gelehrten gesellschaften aller länder, besonders die linguistischen, diese frage studiren;*

2. *dass die regirungen aller länder unverzüglich eine spezielle kommission ernennen zum studium der verschiedenen dargelegten methoden, unter denen man die sog. „blaue sprache" und das esperanto rühmend erwähnen kann;*

3. *dass ein internationales studien-komitee errichtet werde, um alle diese frage betreffenden auskünfte in einem mittelpunkt zu vereinigen und dem nächsten fremdsprachlichen kongress einen bericht vorzulegen.*

Schluss der sitzung um 12 uhr.

4. sitzung.

Den 27. juli 1900, 3 uhr nachm.

Auf der tagesordnung steht die letzte gruppe von fragen: *Mittel der propaganda.*

Lemaire teilt der sektion einige interessante bemerkungen mit über den *nutzen, den die gründung von gesellschaften zur verbreitung der fremden sprachen in allen grossen städten Frankreichs und des auslandes bringen würde.*

Hartmann und *Kémény* konstatiren, dass in Deutschland und Ungarn blühende philologische gesellschaften bestehen oder im entstehen begriffen sind.

Kémény überlässt den vorsitz *Hartmann* und ergreift das wort zu der frage des *austausches von lehrern.* An der diskussion nehmen teil *Hartmann, Lemaire* und *Mieille*: es wird für die mehrzahl der europäischen länder bei der jetzigen sachlage einstimmig als unmöglich anerkannt, den unterricht in den fremden sprachen ausländischen

lehrern zu übergeben. Die sektion einigt sich dahin, lehrer a
ländischer herkunft als hilfslehrer zuzulassen.

Hartmann und *Kémény* empfehlen sodann die gründung v
polyglotten gesellschaften nach dem vorbild der in Deutschland u
Ungarn bestehenden.

Im anschluss an frage no. 22: *Internationaler verein von lehr
der fremden sprachen* nimmt die sektion auf antrag von *Kém*
folgenden text an:

Überzeugt von dem nutzen eines internationalen verbandes
fremdsprachlichen lehrer aller länder, spricht der kongress
wunsch aus:

*dass ein internationales, aus delegirten aller länder bestehen
komitee gebildet werde mit dem auftrage, die grundlagen eines solc
verbandes vorzubereiten.*

Lemaire resümirt sodann im anschluss an frage no. 19: *Der un
richt in der kaserne* eine mitteilung von *Caron*, lehrer an der norm
schule zu Chaumont, über einen von ihm mit erfolg angestellten v
such, offiziere und unteroffiziere der garnison seiner stadt in der deutsch
sprache zu unterrichten.

Die sektion erkennt das interessante dieser mitteilung an, hält
aber nicht für möglich, einen formellen beschluss in dieser sache zu fass

Sie schreitet sodann zu der letzten frage der tagesordnung (no. 2
Periodische wiederkehr der kongresse für fremdsprachlichen unterri
Nach einer gründlichen prüfung der verschiedenen gemachten v
schläge fasst sie einstimmig folgenden beschluss:

*dass die periodische wiederkehr der internationalen kongresse
fremdsprachlichen unterricht im prinzip angenommen werde, und dass
der allgemeinen sitzung eine kommission ernannt werde mit dem auftra
den nächsten kongress zu organisiren. Diese kongresse müssten alle 4 o
5 jahre stattfinden.*

Nachdem das programm der sektionsarbeiten erschöpft ist, rich
der präsident *Kémény* an die anwesenden mitglieder einige dank
worte und erklärt, nachdem er darauf hingewiesen hat, dass die d
kussionen der vorhergegangenen tage nicht unfruchtbar gewesen si
dass dieses glückliche resultat nicht nur der besonnenheit und mässig
der redner zu verdanken ist, sondern auch der hingebung seiner u
mittelbaren mitarbeiter, des vizepräsidenten del Paso y Troncoso,
schriftführers Mieille und des berichterstatters Lemaire.

6. Allgemeine schluss-sitzung.

Sonnabend, den 28. juli 1900, 10 uhr vorm.

Anwesend 163 personen, davon 55 damen.

Vorsitzender: *Michel Bréal*, mitglied des instituts, unter assist
von *Rabier*, direktor des *Enseignement secondaire*, beide vom mini
des öffentlichen unterrichts zu dessen stellvertretern bestimmt.

Michel Bréal beglückwünscht in einer kurzen improvisirten an-
prache den kongress zur beendigung der arbeit an zum teil so
chwierigen und misslichen fragen, die zusammen eine ganze en-
yklopädie ergeben. Er konstatirt das vorhandensein zweier parteien,
ie schwer zu versöhnen seien: die anhänger der direkten methode
nd die anhänger der grammatischen methode. Sodann charakterisirt
r die arbeiten der drei sektionen. Die 1. sektion war besonders thätig,
nd zum schluss der sitzungen schien ein zittern durch das auditorium
ı gehen. Was die arbeiten der 2. sektion betrifft, so boten sie ein
nbestreitbares praktisches interesse. Es scheint jedoch, dass eine
ewisse anzahl von kompetenten personen, angezogen durch das grund-
gende interesse der 1. sektion, die 2. im stich gelassen haben. Die
sektion beschäftigte sich damit, internationale beziehungen unter
hrenden und lernenden zu erleichtern oder zu schaffen, und bereitete
mit resultate vor, die sich weit über den fremdsprachlichen unter-
cht hinaus erstrecken müssen, indem sie überhaupt ein allgemeines
nvernehmen erleichtern werden.

Amiot verliest seinen bericht über die arbeiten der 1. sektion —
ne schwierige aufgabe, da die sektion, nach interessanten diskussionen
d in dem augenblick, wo eine verständigung hergestellt schien, in
r befürchtung, die freiheit des lehrers zu hemmen, thatsächlich be-
hlossen hat, keine these zu formuliren. Er verliest die anträge
gwalts, die in der sektionssitzung angenommen worden sind. Die
rsammlung tritt der ansicht des berichterstatters nicht bei, da die
nahme dieser anträge die annullirung der schon angenommenen
esen nach sich ziehen könne.

Die in der sektionssitzung ausgesprochenen wünsche (no. 7 mit
gerechnet) wurden einstimmig angenommen.

Der *referent* verliest auf verlangen *Sigwalts* die in der sitzung der
kommission vom 26. juli angenommenen thesen.

Michel Bréal ehrt das gefühl, das diese thesen eingeflösst hat;
r einerseits hatte der kongress nicht die aufgabe, die administrative
e der frage des fremdsprachlichen unterrichts zu untersuchen, anderer-
s hatte der kongress keinen grund, zu befürchten, dass die freiheit
lehrers durch die wünsche, die er aussprechen würde, gefährdet würde.

Rabier schliesst sich dieser ansicht an. Der kongress ist eine
atende, keine gesetzgebende versammlung. Er kann keine methode
schreiben. Weder in Frankreich noch im auslande könnten diese
sen die freiheit des lehrers hemmen. Diese freiheit ist ausserdem
renzt, wie Sigwalt selbst anerkennt, durch das interesse des schülers,
l das interesse des schülers erheischt vor allen dingen eine gewisse
heitlichkeit der methode.

Passy, Cohn, Kuhff, Walter und *Michel Bréal* machen noch einige
nerkungen.

Walter ist der ansicht, dass man sich nicht an eine einzelne

methode ausschliesslich binden müsse: man könne die verfahrungsarten verschiedener methoden kombiniren. Die meinungsverschiedenheiten in methodischen fragen seien kein hindernis für ein herzliches einvernehmen unter den neuphilologen.

Longuet beantragt im anschluss an die diskussionen der 1. sektion vom 27. juli die annahme folgender these:

Es ist grund vorhanden, die modernen sprachen in den elementarunterricht einzuführen, wenigstens in den städtischen schulen, und als fakultativen gegenstand. Dieser unterricht müsste durch die heranbildung eines tüchtigen lehrpersonals vorbereitet werden.

Die these wird angenommen.

Herbert verliest seinen bericht über die arbeiten der 2. sektion. Die von dieser sektion aufgestellten thesen werden einstimmig angenommen.

G. Lemaire verliest seinen bericht über die arbeiten der 3. sektion. Die wünsche der 3. sektion werden angenommen, mit ausnahme der auf die frage der internationalen sprache bezüglichen.

Bechtel dankt einerseits der gesellschaft zur verbreitung der fremden sprachen in Frankreich für die initiative, die sie zum kongress ergriffen hat, andererseits dem vorsitzenden für seine unparteiische leitung und dem bureau für seine mühewaltung.

Schweitzer weist auf die initiative Raubers hin und dankt im namen des kongresses Deniker und dessen mitarbeitern für ihre mühewaltung.

Michel Bréal konstatirt, dass, wenn man die fremden sprachen in Frankreich studirt, das französische eine der am meisten studirten sprachen im auslande ist; er bewundert die eifrige sorgfalt, mit der man ausserhalb der grenzen Frankreichs über der reinheit des französischen idioms wacht, und dankt den ausländischen delegirten.

Die sitzung wird um 11½ uhr aufgehoben.

7. *Probestunden.*

Mittwoch, den 25. juli, 3 uhr fand die sitzung statt, die für die praktische demonstration verschiedener methoden des fremdsprachlichen unterrichts angesetzt war.

1. *Dr. Schweitzer*, lehrer am *Lycée Janson-de-Sailly*, gibt eine deutsche stunde nach der sog. *neuen oder direkten methode* mit 6 knaben von ca. 8—10 jahren.

Es werden die gegenstände im schulzimmer nach den kategorien name, standort, zahl, gestalt, farbe besprochen. An die besprechung der im schulzimmer befindlichen personen schliesst sich die einübung der verben *nehmen, bringen, holen*. Sodann wird mit hilfe eines zifferblattes die zeit bestimmt. Endlich wird das bild „Der winter“ besprochen und daran schliesst sich chorgesang (Ade, du schöne sommerzeit) und chorsprechen.

Die stunde verrät den meister der methode und ist als durchaus gelungen zu bezeichnen.

2. *Prof. Laudenbach* vom *Lycée Saint-Louis* gibt 12 knaben im alter von 14—16 jahren eine deutsche stunde nach der *vermittelnden methode* (*méthode mixte*). Der erste teil der stunde besteht in sprechübungen im anschluss an die gelesene schilderung eines wettrennens. Solange die schüler die fragen des eigenen lehrers zu beantworten haben, geht das zwiegespräch ziemlich glatt, wenn auch nicht ohne fehler. Als aber *prof. Hartmann-Leipzig* die rolle des fragestellers übernimmt, treten verschiedentlich verlegenheitspausen ein: einige fragen werden gar nicht verstanden. Es muss allerdings bemerkt werden, dass die artikulationsweise des fragestellers von der des ständigen lehrers stark abwich. Der zweite teil der stunde bestand in der übersetzung eines abschnittes aus Gogols *Tarass Bulba* (also nicht deutscher originaltext!), den der lehrer in deutscher sprache kommentirte.

3. Die *methode Berlitz* wurde 2 mal vorgeführt und zwar von *Collonge* und *Wellhoff*, inhabern von *The Berlitz School of Languages* für Frankreich, England und Belgien.

Wellhoff gibt seine stunde 8 knaben von etwa 9—10 jahren und einem bärtigen polizeidiener (*sergent de ville*), die vom 11. mai 1900 an 51 stunden englisch bei ihm gehabt haben. Die chor-antworten gehen flott und sicher; weniger günstig ist der eindruck bei der lektüre von neuem und den einzel-antworten.

Collonge gibt einer improvisirten klasse die 1. stunde im spanischen. Es werden folgende vokabeln eingeübt: *el libro, la pluma, la tabla, el color, el carton, el papel, blanco, rotto, negro, es, si, no.*

4. *Latour* gibt nach der *methode Gouin* einer improvisirten klasse von erwachsenen eine spanische stunde, die wegen der vorgerückten zeit nicht zu ende geführt wird und keine rechte vorstellung von den charakteristischen seiten der methode Gouin gibt.

Die zahlreich versammelten kongress-mitglieder folgen den demonstrationen mit lebhaftem interesse.

8. Festliche veranstaltungen.

a. Die polyglotte vorstellung.

Donnerstag, den 26. juli, veranstaltete die Gesellschaft zur verbreitung der fremden sprachen in Frankreich zu ehren der kongressmitglieder in ihrem gesellschaftslokal (*Hôtel des Sociétés savantes*) einen dramatisch-deklamatorischen abend, dessen programm theaterstücke und dichtungen in 4 fremden sprachen enthielt, die von schülern der kurse der gesellschaft aufgeführt und vorgetragen wurden. Den 1. teil des programmes führen 10—14jährige schülerinnen des kursus für kinder aus: sie machen mit ihrem gesange — *Der mühlknappe* von Zöllner, *Gesang der landleute, Reigen- und ballspiel* —, der deklamation des *Erlkönig* und der aufführung eines lustspiels (*Eine tasse kaffee* von Pailler) ihrer lehrerin, frl. *Bl. Chanveau*, alle ehre. Die erwachsenen führen auf: Szenen aus Gogols lustspiel *Die heirat*, den 1. akt aus

Schillers *Der neffe als onkel* und szenen aus Sheridans *The School for Scandal.*

Der allgemeinen befriedigung gibt prof. *Hartmann-Leipzig* ausdruck, indem er im namen aller gäste den liebenswürdigen gastgebern für den genussreichen abend seinen dank ausspricht.

b. *Das bankett.*

Sonnabend, den 28. juli, um 8 uhr abends vereinigte ein festmahl unter dem vorsitz von *Michel Bréal* die kongress-mitglieder im Restaurant des Congrès. Den reigen der reden eröffnet *Michel Bréal* mit einem toast auf die ausländischen kongress-mitglieder. Es treten sodann redend auf: *Bechtel-Wien*, *Hussenot de Senonges*, *Marshall Elliot-Baltimore*, *Hartmann-Leipzig*, *Schweitzer*, *v. Loew-St. Petersburg*, *Wendt-Hamburg*, *Zerlang-Odensee*, *Bollack*, *Ware-London*, *Frl. Mallemanche*, *Deniker* und *Cohn-New-York.* Den schluss macht *Michel Bréal* mit einem trinkspruch auf das wohl des erkrankten initiators des kongresses — dir. Rauber.

c. *Die gala-vorstellung.*

Sonntag, den 29. juli, waren die kongress-mitglieder zu einer fest vorstellung in der Grossen Oper eingeladen. Die vorstellung, die au drama, oper und ballett bestand, verlief glänzend. — So schloss de 1. internationale neuphilologen-kongress in Paris.[1]

St. Petersburg. E. v. Loew.

---

4. HAUPTVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES.

Am 7. juli d. j. fand in Leisnig die 4. hauptversammlung d Sächsischen neuphilologen-verbandes (der 6. Sächsische neuphilologet tag) unter ziemlich reger beteiligung der verbandsmitglieder statt. D aula der leisniger realschule, in der die sitzung abgehalten wurde, w auf anordnung des rates der stadt zum empfang der gäste in danken werter weise festlich geschmückt worden. Ausgezeichnet wurde d versammlung durch die anwesenheit einer bemerkenswerten zahl v ehrengästen und freunden des verbandes, unter denen zu nennen sin herr bürgermeister Schickert, herr stadtverordneten-vorsteher amt gerichtsrat Keller, herr major Lippe mit einer abordnung des offizie korps vom 179. infanterieregiment, herr superintendent dr. Nobbe, he

---

[1] Wir nennen noch, ohne anspruch auf vollständigkeit zu erhebe die namen derjenigen deutschen teilnehmer am kongress, die nic schon im bericht über die verhandlungen erwähnt sind:

Prof. *Duccotterd-Frankfurt a. M.*, oberl. *Gassmeyer-Leipzig*, direkt *Hausknecht-Kiel*, rektor *Linker-Frankfurt a. M.*, prof. dr. *Morsbac Göttingen*, oberl. *Reichel-Breslau*, prof. *Schmager-Gera.*

postdirektor Höppner, sämtlich aus Leisnig, und herr oberlehrer dr. Kopka-Breslau.

Ausser den eben genannten herren hatten sich 49 besucher in die präsenzliste eingetragen. Aus 12 orten waren 39 verbandsmitglieder erschienen, und zwar aus Leipzig 13, Dresden 9, Freiberg und Leisnig je 3, aus Döbeln, Grimma und Meissen je 2, während aus Aue, Chemnitz, Oschatz, Rochlitz und Wurzen je 1 mitglied erschienen war. Die anwesenden lehrer unterrichten an 28 schulen, und zwar waren ausser der universität zu Leipzig und dem polytechnikum zu Dresden vertreten 8 gymnasien, 4 realgymnasien, 9 realschulen, das königl. kadettenkorps, 1 handelsschule, 1 militärvorbereitungsanstalt und 2 höhere mädchenschulen.

Vom vorstande waren erschienen: prof. dr. Knauer, vorsitzender; oberlehrer dr. Leitsmann, stellvertretender vorsitzender; oberlehrer dr. Gassmeyer, 1. schriftführer; realschullehrer dr. Dunker, 2. schriftführer; oberlehrer Mättig, kassenwart, sämtlich aus Leipzig; sowie die herren beisitzer oberlehrer dr. Lüder und oberlehrer dr. Konrad Meier aus Dresden, prof. dr. Fehse-Chemnitz und prof. dr. Paul Schmid-Grimma.

Um $11^1/_4$ uhr eröffnete der vorsitzende, herr prof. dr. Knauer, die versammlung mit folgender begrüssungsansprache:

„Hochgeehrte anwesende!

„Indem ich die 4. hauptversammlung des S. N.-V. eröffne, heisse ich Sie alle im namen des vorstandes hier herzlich willkommen.

„Dafür, dass die versammlung des vorigen jahres aus bekannten gründen ausgefallen ist, wird nachher Ihre nachträgliche zustimmung eingeholt werden.

„In diesem augenblicke aber drängt es mich zunächst auszusprechen, dass wir in dem malerisch aufgetürmten Muldenstädtchen uns nicht fremd erscheinen nach der gastlichen aufnahme, die wir sächsischen neuphilologen im jahre 1895 hier schon gefunden haben, damals noch als freie vereinigung solcher und noch nicht durch den verband fest organisirt und umschlungen wie heute. Und wieder gilt es heute, zunächst unseren dank für die neue gastlichkeit abzustatten, in erster linie an den leiter der anstalt, deren festlich geschmückte aula uns umschliesst, herrn prof. Scheibner, dessen liebenswürdiges entgegenkommen, ja mitwirken bei den vorbereitungen nicht genug zu rühmen ist, und dann an das oberhaupt der stadtverwaltung, herrn bürgermeister Schickert im verein mit dem stadtverordneten-vorsteher, herrn amtsgerichtsrat Keller für die freundliche genehmigung zu der heutigen benutzung dieser aula einerseits und für den überraschenden festlichen schmuck derselben andererseits. Willkommen habe ich aber auch die gesamten anderen ehrengäste zu heissen, die sich hier mit uns sächsischen neuphilologen zu vereinigen die güte gehabt haben, in sonderheit den vertreter des breslauer vereins für neuere philologie, herrn

dr. Kopka, den dieser verein uns ehrender weise hierher gesandt hat, und ferner die anwesenden leisniger notabeln, ausser den genannten besonders herrn superintendent dr. Nobbe, sowie die abordnung der herren offiziere des 179. infanterie-regiments mit herrn major Lippe an der spitze, endlich herrn postdirektor Höppner, sowie die herren kollegen realschullehrer Lange und handelsschullehrer Walter.

„Es erwartet uns, meine herren, eine reichhaltige tagesordnung, von der mehrere punkte voraussichtlich zu längeren erörterungen führen werden. Deshalb, sowie aus rücksicht auf den jahresbericht unseres 1. herrn schriftführers, dem ich vorzugreifen fürchten müsste, halte ich es für angezeigt, meine begrüssungsansprache kurz zu fassen.

„Einen mir naheliegenden gedanken will ich aber doch heute an dieser stelle zum ausdruck bringen, der anderwärts selten zum worte zu kommen pflegt. Unser S. N.-V., der sich mit recht des rufes grosser rührigkeit erfreut, mag vermöge seiner eigenen wirksamkeit wie nach dem öffentlichen und schriftstellerischen auftreten zahlreicher seiner mitglieder bei vielen als ein hauptthort der reformbestrebungen gelten.

„Die persönlichen sympathien für unsere reformerischen verbandsmitglieder in ehren, will ich doch als diesjähriger vorsitzender aus meiner abweichenden stellung zur reform auch hier mündlich kein hehl machen und besonders betonen, dass in unserem verband wie in den vereinen, die er mit umschliesst, raum sein soll und ist für alle neuphilologen, sie seien reformer oder nicht, dass ich für alle den friederizianischen grundsatz entschieden in anspruch nehme, dass jeder nach seiner façon, sozusagen, selig werden darf.

„Es soll endlich einmal wieder nicht bloss geschrieben, sondern laut ausgesprochen werden, dass noch nicht in aller augen reform und neuere philologie oder reform und neusprachlicher unterricht sich decken, dass der reformmethode mit allen ihren konsequenzen nicht zugebilligt werden kann, sie sei *die* methode für alle schulen, alle verhältnisse und umstände und alle lehrerindividualitäten, sondern nur das andere, sie sei *eine* methode, und auch daran sei wieder erinnert, dass trotz des vielen mehr oder weniger neuen und des mancherlei guten, das die reformbestrebungen gezeitigt haben, doch die neuere philologie und der unterricht in den neueren sprachen nicht erst mit der reform wirklich beginnen, während vielleicht bis dahin starres unpraktisches gelehrtentum dort und eitel unwissenheit, stumpfsinn, ungeschick und trägheit hier geherrscht hätten. Es gibt trotz alles sonnenscheines gewisser lehrpläne, der gegenwärtig der reform leuchtet, immer noch leute, die manches oder sogar vieles von der reform als vergängliche erscheinung ansehen, und denen man es nicht verübeln soll, wenn sie sich demgemäss verhalten. Ja, ich möchte, wie schon manches mal, und zwar im einklang mit beachtlicheren stimmen als die meinige ist (ich nenne nur Tobler und Koschwitz), rufen: *Videant consules!* Das heisst in diesem falle: man lasse den neusprachlichen

unterricht und damit naturgemäss zugleich das neusprachliche studium nicht durch gewisse, auf dem boden der reform erwachsene anschauungen und bestrebungen in verflachung geraten; man vergesse nicht über allen praktischen zielen, deren volle erreichung innerhalb des nun einmal vorhandenen rahmens und bei den allgemeinen aufgaben und zielen unserer höheren schulen manchem überhaupt zweifelhaft erscheint, und deren einseitige verfolgung die tiefe der ausbildung gefährden muss, man vergesse darüber nicht, der wissenschaft, die den deutschen unterricht gross gemacht hat, auch auf diesem gebiete ihre alten rechte zu geben, und man halte, wie selbst der vorsichtige reformer Münch sagt, an der ‚vornehmheit der letzten ziele' fest."[1]

Nach dieser begrüssungsansprache erhob sich der direktor der leisniger realschule, herr prof. dr. Scheibner, um seinen gästen folgenden willkommengruss zu bieten:

„Hochgeehrte anwesende!

„Im namen des lehrerkollegiums der hiesigen realschule, sowie im namen des ortsausschusses heisse ich Sie herzlichst willkommen, indem ich Ihnen zugleich unsern aufrichtig gefühlten dank dafür ausspreche, dass Sie uns die ehre haben angedeihen lassen, die IV. hauptversammlung des S. N.-V. in diesen räumen hier abzuhalten.

„Die freude, die wir darüber empfinden, erfährt eine wesentliche steigerung dadurch, dass es ja, nachdem 1895 in Leisnig die *erste* versammlung stattgefunden hat, innerhalb eines zeitraumes von 6 jahren das *zweite* mal ist, dass unserer stadt der vorzug zu teil wird, die sächsischen neuphilologen in ihren mauern tagen zu sehen und — in seiner jetzigen form wenigstens — einen gesamtverband zu begrüssen, der insofern einzig dasteht, als sich innerhalb Sachsens die angehörigen keines anderen wissenschaftlichen unterrichtsfaches eines ähnlichen zusammenschlusses rühmen können.

„Ein tag wie der heutige, hochg. anw., lenkt den blick unwillkürlich rückwärts, indem er als wiederkehr eines bedeutsamen ereignisses zu einem vergleiche zwischen damals und jetzt herausfordert. *Mir* wenigstens drängten sich bei der freudigen kunde von der wiederwahl Leisnigs zum versammlungsorte des verbandes unabweisbar fragen auf, wie: „Auf welche weise hat der verband die ihm bei seiner gründung durch die satzungen gesteckten ziele zu erreichen gesucht? Was hat er, mit anderen worten, gethan zur förderung des studiums und des unterrichts der neueren sprachen, sowie zur wahrung der inter-

---

[1] Dass diese vor der reform warnende stimme nun auch in unserer zs. zu worte kommt, beklagen wir durchaus nicht, denn wir hegen keine furcht vor den folgen. Die „vornehmheit der letzten ziele" nehmen mit dem „vorsichtigen reformer Münch" auch wir anderen reformer nicht minder als Knauer oder Tobler in anspruch, und wir glauben, mit nicht geringerem recht. *D. red.*

essen der neuphilologischen lehrerschaft? Sind durch ihn wirklich fortschritte erzielt worden auf dem gebiete des unterrichts und der erziehung? Herrscht in ihm auch heute noch die begeisterung der stiftungstage, wie überhaupt die freudigkeit, die unser altmeister Goethe ‚die mutter aller tugenden' nennt?

„Fürchten Sie nicht, hochg. anw., dass ich jetzt, einem zukünftigen jubelfestredner vorgreifend, Ihnen die geschichte des verbandes von seinen ersten anfängen an bis zur gegenwart vorzutragen beginne. Bei der kürze der zeit, die mir zur verfügung steht, würde das, was ich Ihnen zu bieten vermöchte, für die ehrengäste unserer versammlung nur eine flüchtige skizze, für die mitglieder derselben nur ein erinnerungsbild von augenblicksdauer sein. Statt Ihnen, wenn auch nur in knappster form, einen bericht zu geben über die thätigkeit des landesverbandes und seine beziehungen zu den ortsgruppen einerseits, wie zu dem Allgemeinen deutschen neuphilologenverbande anderseits, über die stehenden einrichtungen des verbandes, als da sind: Zentralstelle für internationalen briefwechsel, Zentralstelle für schriftstellererklärung, Neuphilologischer stellennachweis, verbunden mit Internationalem pensionsnachweis, Verbreitung der sitzungsberichte der kartellvereinigungen u. s. w., ferner über die Ausstellung von büchern und realien für den fremdsprachlichen unterricht, die veranstaltung von musterlektionen und französischen und englischen rezitationen in den höheren schulen, über die ansammlung und verwendung eines grundstockes für auslandreisen, über die vom verbande ausgegangenen und erfreulicherweise nicht erfolglos gebliebenen anregungen zu neuphilologischen reisestipendien, über die Wychgramsche und Langesche these u. s. w., und *last not least* über die zahlreichen pädagogischen und fachwissenschaftlichen vorträge in den einzel- und in den hauptversammlungen, wobei die methodenfrage eine nicht unbedeutende rolle spielen würde, gestatten Sie mir lieber, Ihnen nachdrücklichst die versicherung zu geben, dass das studium der jahresberichte des landesverbandes, zusammen mit der vertiefung in die persönlichen erinnerungen an die hauptversammlungen desselben, mich mit hoher und aufrichtiger bewunderung erfüllt hat für die aufopfernde hingabe und das arbeitsfreudige schaffen des vorstandes sowohl, als der mitglieder des verbandes, der in der kurzen zeit von 1895 an bis jetzt eine wahre riesenarbeit geleistet hat. Denn in der that, das vor sechs jahren begonnene werk hat sich mächtig und gedeihlich entfaltet. „Das damals gepflanzte reis" (um einen anderweit gebrauchten glücklichen vergleich wieder aufzunehmen) „ist überraschend schnell zu einem breitästigen baume herangewachsen, in dessen schatten sich die neuphilologen aller schulen des landes einträchtig lagern und mit ihnen so manche berufsgenossen anderer länder, zu einem baume, dessen früchte weiten kreisen innerhalb wie ausserhalb Sachsens zu gute kommen." Ohne bild gesprochen: Im S. N.-V. hat von anfang an ein

frisches, fröhliches leben geherrscht, wie sich das allezeit bekundet hat durch die feste, sichere, scharf- und weitblickende führung seitens des vorstandes, durch die rege mitarbeit der einzelnen mitglieder des verbandes an den ernsten aufgaben des ganzen, durch die kräftige initiative des verbandes auf allen gebieten — den praktischen wie den wissenschaftlichen — der neueren philologie, kurz, durch allseitige zielbewusste, energisch fortschreitende, unermüdliche arbeit. Und diese treue arbeit der beteiligten ist immer getragen und durchdrungen gewesen von dem idealismus der gesinnung, dass die lehrer der neueren sprachen in Deutschland nicht sowohl sprachmeister sein wollen, als vielmehr geistesbildner und jugenderzieher, die ihren zöglingen den direkten zugang eröffnen zu der gedankenwelt der übrigen grossen kulturvölker, und die als geistige vermittler zwischen den bedeutenderen nationen der welt an der lösung hoher nationaler, wie nicht minder bedeutsamer internationaler aufgaben mitzuarbeiten berufen sind.

„Hoffen wir, hochg. anw., dass unser verband auch fernerhin kräftig vorwärts strebt nach den erhabenen zielen zu, die er sich gesteckt hat! Auf diese weise wird er fortfahren, sich die sympathien aller humangesinnten freunde der jugend und des volkes zu erwerben und sich das wohlwollen der einsichtsvollen leitung unseres höheren schulwesens auch fernerhin erhalten. Hoffen wir, dass auch die heutige hauptversammlung den teilnehmern an derselben reiche persönliche, fachwissenschaftliche und erzieherisch fruchtbar zu machende anregungen bietet und so die begeisterung und den eifer für die gemeinsame gute sache von neuem anfacht! Hoffen wir endlich, dass alle die verbandsmitglieder, die heute den zu ihrer erholung bestimmten sonntag opfern, um hier neue geistige anregung zu empfangen, nach gethaner arbeit noch ein reiches mass körperlicher und geistiger stärkung und erfrischung finden, so dass sie schliesslich, angenehmer erinnerungen voll, ihre schritte befriedigt heimwärts lenken und beim scheiden sagen: ‚Wir freuen uns, dass wir hierher gekommen sind; es hat uns auch diesmal in Leisnig gefallen'."

Nachdem prof. Knauer herrn direktor prof. Scheibner den dank des verbandes ausgedrückt und den von herrn direktor Franz Dörr-Frankfurt a. M.-Bockenheim übersandten gruss verlesen hatte, fuhr er fort:

„Bevor wir in den nächsten punkt der tagesordnung, den geschäftsbericht, eintreten, lassen Sie mich noch der ehrenpflicht genüge leisten, des gedenkens an das *eine* mitglied unseres verbandes, das in diesem laufenden geschäftsjahre von uns geschieden ist: an unsern kollegen, herrn prof. Brenthel von dem königl. realgymnasium und der höheren landwirtschaftlichen schule in Döbeln, einen mir leider nicht persönlich bekannt gewordenen, hochgeschätzten und verdienten lehrer, den tückische krankheit zu früh seinem berufe und dem kollegenkreise entrissen hat. Ich bitte Sie, geehrte anwesende, sich zur ehrung des

andenkens an dieses verstorbene mitglied von Ihren plätzen erheben zu wollen. (Geschieht.)

„Und nun erteile ich herrn dr. Gassmeyer das wort für den jahresbericht."

Darauf bestieg der 1. schriftführer, herr dr. Gassmeyer, das rednerpult zur verlesung des geschäftsberichtes über das verflossene verbandsjahr. Der bericht lautete:

„Wenn auch im grossen und ganzen die pflichten und arbeiten des vorstandes alljährlich dieselben bleiben, wenn auch der jahresbericht meist nur zu bekunden hat, dass die von dem S. N.-V. getroffenen einrichtungen in der satzungsgemässen weise fortgeführt worden sind, so dürfte dennoch der diesjährige bericht des verbandsvorstandes den mitgliedern manches neue und unerwartete bringen.

„Legen wir zunächst rechenschaft ab über die grösse der mitgliederzahl des verbandes, so belehrt uns ein blick auf die liste, dass der verband immer noch im wachsen begriffen ist, dass er trotz einiger abmeldungen gegen das vorjahr immer noch um 15 mitglieder gewachsen ist (1900: 275), und zur zeit 290 mitglieder zählt. Von den neu eingetretenen mitgliedern haben 7 der kürzlich vom vorstand ergangenen einladung zum beitritt in den S. N.-V. entsprochen. Da der vorstand nicht imstande ist, diesen neueingetretenen herren sämtliche vereinsberichte des eben verflossenen geschäftsjahres nachzuliefern, so erscheint es ihm als recht und billig, den bereits erfolgten eintritt dieser herren auf den 1. oktober dieses jahres hinauszudatiren.

„Das treibende element unseres verbandes sind ohne zweifel die drei grossen mitgliederzentren: Dresden, Leipzig und Chemnitz. Die sitzungsberichte der zwei zuerst genannten vereine sind den verbandsmitgliedern satzungsgemäss zugestellt worden. Die zahl der jedesmal von den zeitungsdruckereien zu bestellenden sonderabzüge dieser sitzungsberichte beläuft sich zur zeit auf 450, da nach den satzungen des D. N.-V. seit pfingsten vorigen jahres ausser den abzügen an die sächsischen mitglieder 60 exemplare an den vorstand des D. N.-V. abzuführen sind und etwa 50 nach alter gewohnheit an gönner und freunde des S. N.-V. geschickt werden. — Aus dem vereinsleben der genannten drei gesellschaften lässt sich nur erfreuliches berichten, denn hier hat in dem verflossenen jahre ein reger wissenschaftlicher und zugleich auch praktischen zielen zugewandter geist geherrscht.

„Über die thätigkeit des ältesten sächsischen neuphilologenvereins, der *Dresdener gesellschaft für neuere philologie*, berichtet der derzeitige 1. schriftführer folgendes:

„‚Die sitzungsabende in der dresdener gesellschaft gestalteten sich auch im verflossenen geschäftsjahr unter reger teilnahme der mitglieder (z. z. 70) recht lebhaft. In der ersten sitzung erfreute uns herr dr. Henri Bornecque, *Maître de Conférences* an der universität zu Lille, durch einen vortrag über *Cyrano de Bergerac*. Den folgenden abend füllte

eine besprechung der verordnung des französischen unterrichtsministeriums vom 31. juli 1900 aus. Den nächsten vortrag hielt dr. Gassmeyer-Leipzig über *Das Collège Chaptal in Paris.* Zur nachfeier des stiftungstages hatte der vorsitzende eine junge talentvolle engländerin, Miss Raphael, zu einer rezitation gewonnen. Weiterhin sprach herr dr. K. Meier über die *Poèmes idéalistes* von Michel Jouffret, herr dr. Reuschel über *Bretonische volkskunde*, herr dr. Geissler-Pirna über das thema: *Einiges über Spurgeons stellung zur sprache*; in derselben sitzung behandelte herr dr. K. Meier einige neuere schulausgaben englischer und französischer schriftsteller, während herr dr. Lüder über die auf dem letzten deutschen neuphilologentag verteilte schrift von Karl Breul berichtete, dessen vorschlägen sich die anwesenden mitglieder einstimmig anschlossen. In der letzten sitzung erörterte herr dr. K. Meier die beziehungen Racines zu Saint-Cyr. Der vorstand besteht im laufenden geschäftsjahre aus den herren: dr. Lüder (1. vorsitzender), dr. Reum (2. vorsitzender), dr. Besser (kassenwart), dr. K. Schladebach (1. schriftführer) und dr. Assmann (2. schriftführer).'

„Das leben im *Verein für neuere philologie zu Leipzig* gestaltete sich ebenfalls ziemlich vielseitig, da dieser verein drei funktionen zu verrichten hatte. Neben der ausgestaltung des inneren vereinslebens lag ihm ob die geschäftsführung für den sächsischen verband und im interesse des D. N.-V. die verwaltung der neuphilologischen zentralbibliothek.

„Das neue geschäftsjahr des leipziger vereins hob mit zwei schülerrezitationen des schon genannten herrn dr. Bornecque an, denen dann dieser herr in einer ausserordentlichen vereinssitzung einen hochinteressanten vortrag über *Die klassische tragödie und das romantische drama* folgen liess. In den ordentlichen sitzungen sprach prof. Hartmann über das thema: *Wie haben sich die lehrer der französischen sprache zur verordnung des französischen unterrichtsministers vom 31. juli 1900 über die vereinfachung der orthographie und syntax zu stellen*[1], herr dr. Rübner über das thema: *Einige gedanken über das vokabellernen in den unterklassen der realschulen*, herr geh. hofrat prof. dr. Wülker über *Die Chaucer-gedenkfeier in England*, dr. Seydel über *Das kirchliche leben in Mrs. Humphrey Ward's roman David Grieve*, dr. Mann *Über englische lexikographie* und dr. Konrad Meier-Dresden über *Das system der syntax und die verwendung von satzformeln im neusprachlichen unterricht.* Im innern des leipziger vereinslebens hat sich im vergangenen winter eine wichtige änderung vollzogen: der alte verein ist eingegangen, und an seine stelle ist am 18. märz 1901 ein neuer getreten, dem alle mitglieder mit ausnahme eines einzigen wieder beigetreten sind. Diese neuerrichtung hat ihre begründung darin, dass der verein ein im sinne des bürgerlichen gesetzbuches für das deutsche reich eingetragener

[1] Abgedruckt *N. Spr.* VIII, s. 478 ff.

verein werden musste. Als solcher bezweckt er die erhaltung, verwaltung, nutzbarmachung und erweiterung seiner aus anlass des 9. deutschen neuphilologentages in Leipzig für die zwecke des D. N.-V. gesammelten, in Leipzig unter dem namen ‚Neuphilologische zentralbibliothek' aufgestellten bibliothek gemäss einer dafür besonders aufgestellten bibliotheksordnung.[1] Die ausarbeitung der dem gesetz entsprechenden satzungen sowie der bibliotheksordnung hatte herr rechtsanwalt Paul Frenkel-Leipzig in liebenswürdiger weise *à titre gracieux* übernommen, wofür ihm der leipziger verein an dieser stelle nochmals den verbindlichsten dank ausdrückt. Das amt eines bibliothekars der ‚Neuphilologischen zentralbibliothek' hat herr prof. dr. Wilke und in vertretung für ihn herr prof. Trebe geführt. Beiden herren, insbesondere aber herrn prof. Wilke, sei für ihr selbstloses wirken an dieser stelle herzlich gedankt.

„‚Der *Chemnitzer verein für neuere philologie* hielt in seinem dritten vereinsjahre 1900/1901, in der zeit vom 23. X. 1900 bis 5. III. 1901, sechs sitzungen ab. In denselben sprachen herr dr. Steinbach über *Die amtliche verordnung des französischen unterrichtsministers zur vereinfachung der französischen orthographie und syntax vom 31. juli 1900*, herr prof. dr. Fehse über *Sprachliche ergebnisse seines ferienaufenthaltes in England*, herr vizekonsul Felkin über *Impressions of a trip to the States*, herr dr. Rucktäschel über seine *Eindrücke auf dem internationalen neuphilologenkongress zu Paris und die frage eines ausländischen lektors an höheren schulen*, fräulein Murray über *Robert Burns*. In einer sitzung wurden von herrn dr. Diebler *Die Strassburger eidesformeln und das Eulalialied*, von herrn prof. dr. Fehse ein stück aus dem *Avocat Patelin* interpretirt. Die berichte über die sitzungen, mit ausnahme der letztgenannten, wurden im *Chemnitzer tageblatt* veröffentlicht. Zweimal hatte der verein rezitationsabende mit sich anschliessenden vorträgen veranstaltet, die sich einer zahlreichen zuhörerschaft auch aus bürgerkreisen zu erfreuen hatten. Am 30. august 1900 sprach herr dr. Bornecque in der aula der realschule, am 12. januar 1901 herr Hasluck in der aula des realgymnasiums. Einer aufforderung seitens des vorstandes des D. N.-V. zur mitwirkung an den arbeiten des kanonausschusses wurde dadurch entsprochen, dass man sich erbot, erscheinungen der verlagsfirmen Velhagen und Klasing-Bielefeld und J. Zwissler-Wolfenbüttel durch die mitglieder rezensiren zu lassen. Nur die erstgenannte der beiden firmen entsprach der bitte des vorsitzenden um zusendung von büchern. Zur förderung der schüler-, resp. schülerinnenkorrespondenz und leichteren beobachtung ihrer resultate wurde ein besonderer ausschuss unter leitung des herrn dr. Steinbach niedergesetzt. Im mitgliederbestande vollzogen sich durch ab- und zugänge kleine veränderungen; die gegenwärtige mitgliederzahl beträgt 48, von denen jedoch nur 0 dem S. N.-V. angehören.

[1] Abgedruckt *N. Spr.* IX, s. 313 f.

„‚Bei der vorstandswahl wurden die bisherigen leiter des vereins wiedergewählt, es sind die herren prof. dr. Fehse als vorsitzender, dr. Gäbler als dessen stellvertreter und kassirer, dr. Rucktäschel als schriftführer.‘ (Prof. dr. Fehse.)

„Da die *Freiberger ortsgruppe* keine sitzungen abhält, sondern nur als solche zusammentritt, sobald fremdsprachliche rezitationen zu organisiren sind, so lässt sich über sie nichts berichten. Damit jedoch in Freiberg jemand bei derartigen veranstaltungen die initiative ergreift, so hat man dort einen vorstand gewählt, dessen vorsitzender herr prof. Kallenberg und dessen schriftführer herr oberlehrer Gündel ist.

„Was die vom S. N.-V. geschaffenen einrichtungen anlangt, so liegen die einzelberichte der betreffenden verwalter vor.

„Der bericht des herrn prof. dr. Hartmann über die *Zentralstelle für internationalen briefwechsel* vom 1. juli 1900 bis 30. juni 1901 lautet:

„‚Das abgelaufene jahr stellte insofern erhöhte anforderungen an die zentralstelle, als das interesse an der einrichtung eine kräftige steigerung erfuhr, wie sich in der bisher noch nie erreichten zahl von 2187 anmeldungen deutscherseits ausdrückt, gegen 1382 im vorausgehenden jahre, sowie in der thatsache, dass im berichtsjahre 2087 ausländische adressen an deutsche gesuchsteller verteilt werden konnten, die höchste bis jetzt überhaupt erreichte zahl. Die gesamtzahl der deutscherseits von der gründung der zentralstelle ab (1897) bis ende juni d. j. erfolgten anmeldungen beträgt 8828.

„‚Im ganzen liefen während des berichtsjahres von 131 höheren schulen Deutschlands anmeldungen ein. Darunter waren 35 gymnasien, 33 höhere mädchenschulen, 25 realschulen, 16 realgymnasien, 8 oberrealschulen, 5 realprogymnasien, 5 lehrerinnenseminare, 2 höhere knabenbürgerschulen, 1 lehrerseminar, 1 handelsschule. Diesen ziffern stehen aber auch andere zeichen des wachsenden interesses zur seite. Fast alle wichtigeren organe der tagespresse haben sich im vergangenen jahre mit der einrichtung beschäftigt, und zahlreiche schulprogramme haben ihrer erwähnung gethan, ja auch in die litteratur der schülerzeitschriften und schülertaschenbücher ist sie bereits eingedrungen. Nachdem zwei internationale kongresse in Paris sich mit der angelegenheit befasst haben, ist sie unlängst auch in den neusprachlichen abteilungen der jahresversammlung des Sächsischen gymnasiallehrervereins in Plauen und des Sächsischen realgymnasiallehrer-vereins in Borna behandelt worden; ja ganz neuerdings hat man sogar den schülerbriefwechsel an einer höheren schule Deutschlands bei feierlichem anlass zum gegenstand einer festrede gemacht, im grossherzoglichen realgymnasium zu Weimar, wo prof. Markscheffel am geburtstage des landesherrn die einrichtung nach ihrer sprachlichen und allgemeinen seite gewürdigt hat.

„‚Besonders hervorgehoben zu werden verdient, dass von den insgesamt 131 höheren schulen Deutschlands, die vergangenes jahr an

der einrichtung teilgenommen, sich nicht weniger als 80, d. h. also 61 %, schon in den vorausgehenden jahren durch anmeldungen beteiligt haben, ein deutlicher beweis dafür, dass ihre erfahrungen vorwiegend nach der günstigen seite liegen, und die beste praktische widerlegung zugleich der auf einigen seiten bestehenden auffassung, dass der schülerbriefwechsel wegen gewisser unzuträglichkeiten, die unter umständen damit verknüpft sein können, von übel sei. Gewiss sind menschliche einrichtungen überhaupt dem missbrauch ausgesetzt, und das gilt besonders auf dem gebiete der schule. Die lektüre fremdsprachlicher schriftsteller z. b., auf die man allgemein hohen wert legt, bringt manche schüler in die versuchung, unerlaubter weise mit gedruckten übersetzungen zu arbeiten. Ja sogar das zusammenleben der jugend überhaupt in unsern öffentlichen schulen birgt unleugbar gewisse gefahren und versuchungen in sich, denen sittlich schwache naturen unterliegen können und thatsächlich auch zuweilen unterliegen. So wenig aber jemand hier geneigt sein wird, das kind mit dem bade auszuschütten, so wenig wird man die nun schon in reicher erfahrung als wertvoll erprobte einrichtung des schülerbriefwechsels deshalb verwerfen können, weil damit vielleicht gelegentlich übelstände verknüpft sind. Zudem hat sie bereits eine so ungeheure ausdehnung genommen, dass ein ignoriren seitens der lehrerschaft, wie die erfahrung lehrt, nur dazu führen kann, die initiative in der anknüpfung des verkehrs den schülern preiszugeben und dadurch die befürchteten übelstände geradezu hervorzurufen. Für die am briefwechsel beteiligten schulmänner kann es sich jetzt nur noch darum handeln, die einrichtung nach möglichkeit zu vervollkommnen, und jeden beitrag dazu wird die zentralstelle herzlich willkommen heissen.

„Der hauptverkehr fand auch dies jahr zwischen Deutschland und Frankreich statt: 1424 personen aus Deutschland, meist schüler, wurden für den französischen briefwechsel angemeldet, nur 768 für den englischen. Wenn englisch ausserhalb Europas die herrschende verkehrssprache ist, so ist die nachfrage nach englisch in Deutschland jedenfalls viel geringer als die nach französisch, eine thatsache, die auch von anderer seite her bestätigung findet.

„Was die nachfrage nach englischer korrespondenz anlangt, so konnte sie nur zum kleinen teile durch Alt-England gedeckt werden, dessen lehrerschaft den wert der einrichtung bis jetzt nur wenig gewürdigt hat. Dass der neusprachliche unterricht in England im allgemeinen noch sehr darniederliegt, wird ja von engländern selbst rückhaltlos zugegeben, und ausserdem hat auch der burenkrieg ungünstig auf den deutsch-englischen briefverkehr eingewirkt. Der grösste teil der nachfrage nach englischer korrespondenz wurde durch Nordamerika gedeckt, das sich auch im abgelaufenen jahre ziemlich lebhaft beteiligt hat, besonders seitdem auch dort eine zentralstelle begründet worden ist. Ganz neuerdings ist auch Australien in den deutsch-

englischen briefverkehr eingetreten, doch lässt sich noch nicht überschauen, ob diese beteiligung einen dauernden charakter haben wird.

„Der kräftige aufschwung, den die einrichtung im berichtsjahre genommen hat, dürfte nicht ohne inneren zusammenhang stehen mit den einstimmig zu gunsten des schülerbriefwechsels gefassten resolutionen zweier während der letzten weltausstellung in Paris abgehaltenen internationalen kongresse, auf denen beiden der verwalter der deutschen zentralstelle die ehre hatte, die einrichtung zu vertreten. Wenn man dem beschlusse des lediglich aus fachgenossen zusammengesetzten kongresses für neuere sprachen weniger gewicht für den vorliegenden fall beilegen will, so darf doch der in der Sorbonne abgehaltene, vom dekan der *Faculté des Lettres* der universität Paris geleitete internationale mittelschulkongress, an dessen zusammensetzung die verschiedensten unterrichtsdisziplinen beteiligt waren, eine erheblich höhere einschätzung beanspruchen. Es machte grossen eindruck in der versammlung, als ein französischer gymnasialrektor auftrat, proviseur Evrat vom lyzeum in Angoulême, und in beredten worten auf grund der an seiner schule gemachten erfahrungen den wert des schülerbriefwechsels sowohl für die allgemeine geistige anregung der korrespondenten, als auch für die erlernung der fremden sprache auseinandersetzte.

„Ein angriff auf die zentralstelle war nur an einer stelle abzuwehren: In der *Täglichen Rundschau* vom 19. januar d. j. veröffentlichte dr. Alexander Tille die behauptung, die deutsche zentralstelle selbst hätte das unzureichende angebot englischerseits durch ihre nach England versandten in ganz unmöglichem englisch abgefassten rundschreiben verschuldet. Da dr. Al. Tille es nicht für seine pflicht gehalten hat, sich für die verbreitung dieser lediglich von ihm erfundenen behauptung, die die zentralstelle in den augen des grossen publikums herabsetzen musste, zu entschuldigen, auch nachdem der verwalter in einer zuschrift an die *Tägliche Rundschau* den thatbestand bündig klargestellt hatte, so möge auch hier festgestellt werden, dass die nach England versandten rundschreiben der zentralstelle, weil an die lehrer des deutschen gerichtet, ausnahmslos nur in deutscher sprache abgefasst gewesen sind, und dass daher die von dr. Al. Tille verbreitete behauptung eine unqualifizirbare unwahrheit darstellt.

„Zu den bemerkenswertesten thatsachen des berichtsjahres gehört nstreitig die veröffentlichung des von Mr. W. T. Stead-London mit icht genug zu rühmender opferwilligkeit herausgegebenen *Jahrbuchs es internationalen schülerbriefwechsels*, das kurz vor ostern dieses jahres schien, eine in ihrer art einzige sammlung von dokumenten zur urteilung der einrichtung, von der jeder kenntnis nehmen muss, der fentlich über den schülerbriefwechsel reden will. Man darf wohl gen, dass das jahrbuch in gewissem sinne einen abschnitt in der schichte des schülerbriefwechsels bedeutet, und zugleich dazu berufen

erscheint, ihm einen noch festern halt und einen neuen impuls zu verleihen. Nachdem die an so zahlreichen schulen Deutschlands und anderer länder gemachten erfahrungen, wie sie in dem jahrbuche niedergelegt sind, den beweis erbracht haben, dass die einrichtung möglich ist und bei richtiger handhabung wertvolle früchte zeitigen kann, dürfte die periode der bloss aprioristischen, theoretischen beurteilung nunmehr endgiltig abgeschlossen sein. Diesem fortschritte entspricht es auch, dass die von der zentralstelle schon 1897 aufgestellten vorschläge zur handhabung des internationalen schülerbriefwechsels in diesem jahrbuche zum ersten mal als 'regeln' auftreten, in denen die summe einer mehr als dreijährigen erfahrung niedergelegt ist. Da die einrichtung nur gewinnen kann, wenn diese 'regeln' möglichst allerseits beachtet werden, so hat die zentralstelle einen sonderabdruck davon herstellen lassen, der durch jeden lehrer für seine schüler bezogen werden kann.

„Nicht unerwähnt darf hier die thatsache bleiben, dass Mr. Stead, als ein wahrer mäzen gegenüber dem schülerbriefwechsel, für solche zöglinge, die sich längere zeit hindurch erfolgreich an der einrichtung beteiligt haben, eine grössere zahl bücherpreise gestiftet hat, die letzte ostern verteilt worden sind. Mehrere davon sind auch auf Sachsen gefallen, auf das land, in dem der internationale briefwechsel ein so lebhaftes interesse gefunden hat, dank besonders dem verbande, unter dessen patronate die zentralstelle 1897 gegründet wurde. Nach einer kürzlich eingegangenen nachricht sollen auch nächste ostern wieder bücherpreise zur verteilung gelangen; ebenso beabsichtigt Mr. Stead zu dieser zeit einen zweiten band des jahrbuchs erscheinen zu lassen, wenn schon der veröffentlichungsmodus dann etwas anders sein wird als in diesem jahre. Nachdem der erste band den beweis erbracht hat, dass ein solches jahrbuch, so skeptisch es auch vor erscheinen auf manchen seiten beurteilt wurde, doch keine utopie ist, sei hier noch der herzlichen bitte ausdruck gegeben, dass alle die fachgenossen, die längere erfahrungen mit der einrichtung gemacht haben, die geplante fortsetzung durch sammlungen von subskribenten (preis des 2. bandes 50 pf.) sowie durch rechtzeitige einsendung von beiträgen, sei es aus ihrer eigenen feder oder der ihrer schüler nach kräften fördern mögen."[1]

(Schluss folgt.)

Leipzig. Dr. Gassmeyer.

[1] Nur dann kommt der 2. band zur veröffentlichung, wenn bis mitte november soviel exemplare bestellt sind, dass die kosten dadurch gedeckt erscheinen. Die bestellungen sind, soweit Deutschland in betracht kommt, an die deutsche zentralstelle in Leipzig einzusenden.

BESPRECHUNGEN.

Elemente der phonetik zur selbstbelehrung mit rücksicht auf die besonderen bedürfnisse des seminars von dr. Karl Lang, seminardirektor. Mit 3 tafeln. Berlin, Reuther & Reichard. 1900. •52 s. 8°. Brosch. m. 0,80.

Das vorliegende büchlein will „aus anlass der folgenschweren fehler, welche die unkenntnis der phonetik für den unterricht im lesen, deklamiren und singen mit sich zu bringen pflegt", dem seminaristen „das unentbehrliche phonetische wissen zum selbstunterricht" darbieten. Nicht in allen punkten hat der verfasser dafür eine klare und anschauliche darstellung gefunden. Für die einleitenden bemerkungen über den bau der sprachorgane wäre grössere schematische kürze und einheitlichkeit der bezeichnung am platze gewesen. Der ausdruck „stimmlippen" neben „stimmbänder" hätte für letzteren durchweg beibehalten werden können. Schildknorpel und ringknorpel schliessen den kehlkopf nicht ein, sondern bilden teile desselben. Nicht nur das zäpfchen, sondern das ganze gaumensegel legt sich zum abschluss des nasenraumes an die hintere rachenwand an. — Zur charakteristik der vokalischen artikulationsformen gibt der verfasser einige übungsbeispiele (z. b. *mehr*, *mächtig*, *märz*, *märchen*), die wegen der mundartlichen schwankungen im lautwerte der tonvokale nicht überall in gleicher weise zur veranschaulichung der lautunterschiede und zur übung des ohres geeignet sind. Auch die charakteristik deutscher lautwerte durch den hinweis auf französische laute („ein weites offenes *o* wie in frz. *or*, *hors*, *mort*") besitzt für einen phonetisch noch ungeschulten nichtfranzosen wenig wert. Die gliederung der konsonanten in 1. verschluss- oder explosivlaute, die wiederum in spreng- und löselaute zerfallen, 2. reibelaute, 3. affrikate, 4. zitter- oder *r*-laute, 5. *l*-laute, 6. schmelz- oder seitenlaute (mouillirtes *l* oder *n*) stützt sich nicht auf wesentliche merkmale und führt nicht zu klarer charakteristik der laute. Die löselaute werden in der tabelle ausdrücklich als stimmhafte verschlusslaute von den stimmlosen sprenglauten unterschieden, während an anderer stelle auch von mitteldeutschen stimmlosen löselauten

die rede ist. Die norddeutsche aspiration der stimmlosen verschlusslaute wird nirgends erwähnt. Es ist ferner nicht als allgemein mustergiltig hinzustellen, dass bei den französischen sogenannten mouillirten *n* und *l* sich „durch anlegung eines grösseren teils des vorderen zungenrückens an das gaumendach eine verlängerte verschlussstelle" bildet, wodurch ein „*i*- oder *j*-ähnlich ausklingendes *n* oder *l*" entsteht. Dem widerspricht schon die gleich darauf gegebene bemerkung, dass mouillirtes *n* als „einziger konsonant" zu sprechen sei. Das sogenannte mouillirte *l* wird jetzt in Paris geradezu als *i* gesprochen, so dass hierbei von einer „verschlussstelle" keine rede mehr sein kann. Ungenau ist ferner die behauptung, dass stimmhaftes *s* im französischen und englischen gewöhnlich *z* geschrieben werde. Es findet sich wohl häufiger als *s* geschrieben. Die erklärung des stimmlosen zischlautes *š* (im deutschen gewöhnlich *sch* geschrieben) als „gleichzeitig losere artikulation eines *ß* und eines *ch*" kann leicht zu irrtümlicher auffassung dieses lautes führen, und die bemerkung, dass „beide bestandteile des *sch*" von den meisten westfalen nicht gleichzeitig, sondern nacheinander gesprochen werden, klingt im zusammenhange damit fast, als ob von einem doppellaute die rede wäre, der beliebig getrennt und kombinirt werden könne. *š* ist doch wohl im wesentlichen ein dentaler reibelaut, der viel weniger durch ein mitklingendes palatales reibegeräusch als durch die resonanz eines hinter den zähnen gebildeten hohlraumes modifizirt wird. — Auf die betrachtung der einzelnen laute folgen einige durch beispiele erläuterte bemerkungen über assimilation und tonfall und zum schluss eine reihe praktischer forderungen, die für die „erzielung einer guten aussprache" insbesondere im interesse des gesangs und der deklamation für nötig erachtet werden und sich meist mit den von anderer seite gegebenen anweisungen zur einheitlichen regelung der aussprache des schriftdeutschen decken. — Ein mangel der beigefügten lauttafeln liegt darin, dass deutsche und französische laute unter derselben rubrik eingereiht sind, so dass z. b. *k* in *kind* und *qui* oder *t* in *ton* und *ton* oder *š* in *asche* und *chou* als identisch erscheinen. Dem anfänger sollte nicht ein solcher anlass gegeben werden, über die artikulationsverschiedenheit hinwegzusehen, die bei fast allen entsprechenden deutschen und französischen lauten besteht.

Verdient somit das büchlein weder durch eine exaktere darbietung der einzelnen phonetischen thatsachen noch durch eine besondere systematische anordnung des gesamten stoffes einen vorzug vor den bereits vorhandenen darstellungen der elementaren phonetik, so bemüht sich doch der verfasser an mehreren stellen mit geschick, die anfänger, für die er schreibt, methodisch zu phonetischer beobachtung anzuleiten, wie bei der unterscheidung stimmhafter und stimmloser laute, bei der artikulation der *r*-laute und des *l*, bei einigen assimilationserscheinungen und seinen erörterungen über sprechtakte und tonfall. Die phonetische beobachtung und in verbindung damit das bewusst-

werden der artikulationsvorgänge bei der eigenen sprechthätigkeit, wie sie auf breiter grundlage in Klinghardts *Artikulations- und hörübungen* angestrebt werden, bilden den kernpunkt des pädagogischen interesses an phonetischen fragen und geben dem sprachlehrer durch die erfahrung, die er an der ausbildung seiner eigenen phonetischen kenntnisse und fähigkeiten gemacht hat, gleichzeitig die methodischen winke zur verwertung derselben im unterricht. Andeutungen dieser art, wie das schriftchen sie hier und da bietet, liessen sich vielleicht zu einer praktischen elementaren anleitung erweitern, wobei die beschränkung auf das deutsche lautsystem und der ausgang von mundartlichen artikulationseigentümlichkeiten, die bei dem leser als geläufig, aber nicht als bewusst vorauszusetzen sind, anzuraten wären. Alle weiteren bestrebungen, einer phonetischen behandlung des deutschen elementarunterrichts den boden zu ebenen, werden mit freuden zu begrüssen sein, denn die phonetik im deutschen anfangsunterricht ist von der grössten bedeutung nicht nur für die lautreine aussprache des deutschen beim lesen, deklamiren und singen, sondern auch für die erlernung des deutschen lesens und der deutschen rechtschreibung und bildet dann weiter eine nicht hoch genug zu schätzende grundlage für den späteren fremdsprachlichen unterricht.

Frankfurt a. M. B. Eggert.

G. Bötticher, *Übungen zur deutschen grammatik.* Leipzig, Freytag. 1896. VIII, 108 s. Geb. m. 1,20.

C. Th. Michaelis, *Neuhochdeutsche grammatik.* Bielefeld u. Leipzig, Velhagen und Klasing. 2. aufl. 1898. VIII, 182 s. M. 1,50.

B. hat seine übungen und den darauf folgenden grammatischen leitfaden insbesondere für realschulen geschrieben. Daher hat er auch die deutschen ausdrücke neben die lateinischen bezeichnungen gesetzt; sie sollen dem schüler ebenso geläufig werden. — Die anordnung ist sehr übersichtlich. Kleinere ausstellungen werden natürlich zu machen sein. So würde ich *dass* nicht nur unter die konsekutiven konjunktionen stellen; *trotzdem dass* ist doch wohl nicht gemeinüblich, *trotzdem* allein genügt; das konzessive *während* vermisse ich; das temporale *da* wäre besser als veraltet einzuklammern. Gut ist, dass B. endlich den lokalsätzen gerecht wird, die so oft unter die konjunktionalsätze eingeschmuggelt sind: *wo, woher, worunter, weshalb* u. s. w. sind relativadverbia, keine konjunktionen. Im übungsbuche ist wohl s. 38, §§ 86 bis 88, statt relativpronomen besser relativ*wort* zu setzen, da auch relativadverbia mitgemeint sind. Den satz: „da ward aus abend und morgen der erste tag", s. 36, möchte ich nicht als zusammengezogenen satz bezeichnet wissen; denn man kann nicht sagen: „da ward aus abend der erste tag und da ward aus morgen der erste tag."

M. erklärt in der vorrede, dass seine eigene arbeit darin beruhe,

unter berücksichtigung der sprachgeschichte den erklärungen und regeln eine möglichst bestimmte, kurze, leichtverständliche, aber auch ausreichende fassung zu geben. Ebenso wie B. hat er für die verschiedenen stufen verschiedenen druck gewählt. Die einordnung von *da, daher, dahin* als lokative, von *da, damals, dann* u. s. w. als temporale konjunktionen will mir nicht als glücklich erscheinen, finden wir doch dasselbe *dann* noch einmal unter den kopulativen konjunktionen. Die übrigen sind adverbiell. S. 105 wird *dass* unter den koordinirenden konjunktionen als ein ursprüngliches fürwort bezeichnet, in dem satze „ich weiss das: er lebt" (der das ursprüngliche bild von: „ich weiss, dass er lebt" ist) wird *das* ein beiordnendes bindewort genannt. *Insofern, insoweit*, s. 106, sind doch entweder adverbien oder unterordnende bindewörter, aber nicht nebenordnende. M. hat noch die unterordnung von *wo, woher* u. s. w., von *wie, weshalb, weswegen* unter die konjunktionen statt unter die relativa resp. frageadverbien. Dass er s. 108 beim ersten vorführen der notwendigen satzteile auch gleich verkürzte sätze als beispiele bringt, wie „danke!", „bitte!" kann leicht verwirren. Den artikel als attribut zu bezeichnen, s. 118, ist doch wohl nicht angängig, wenn auch der bestimmte wie der unbestimmte artikel ursprünglich einer anderen wortklasse angehörten.

Am schlusse hat M. seiner grammatik eine poetik und eine metrik angehängt.

Ed. Wolff und J. Ziehen, *Deutsches lesebuch für handels- und realschulen.* Frankfurt a. M., C. Jügels verlag (M. Abendroth). 1899. X, 355 s. M. 3,30.

Die verf. haben in richtiger erkenntnis der zeitforderungen dies lesebuch hergestellt. Die realien thun unserem geschlechte not, das wissen von der welt, wie sie ist. Nur glaube ich, der zusatz: „für handels- und realschulen" ist nicht glücklich gewählt. Denn sie sind doch immer weniger geworden, die nur auf realschulen lehren möchten, wie das, was um uns vorgeht, wird und wirkt. Man neigt doch jetzt immer mehr der ansicht zu, dass auf den gymnasien reale, den realschulen humanistische bildungskräfte in stärkerem masse wirksam gemacht werden müssen. Darum reicht der titel entweder nicht aus, da das buch auch auf gymnasien gut verwendet werden kann, oder er besagt zu viel, da die realschulen mit diesem lesebuche als *einzigem* deutschen schulbuche sich nicht begnügen können.

Frankfurt a. M. F. Bothe.

VERMISCHTES.

ZUR TEXTGESTALTUNG DER SCHULAUSGABEN DES LUSTSPIELS *MADEMOISELLE DE LA SEIGLIÈRE*.

In der *Zeitschrift für französische sprache und litteratur* 23, s. 171 bis 173, stellt A. Sturmfels in Giessen eine vergleichung an zwischen der textgestaltung der *Mlle de la Seiglière* in der neuen bei Stolte erschienenen ausgabe des stückes und der von A. Krause bei Velhagen & Klasing veröffentlichten, und kommt dabei zu dem ergebnisse, dass die Krausesche ausgabe den besten in Deutschland erschienenen text darstellt.

Ohne dass die der Krauseschen bearbeitung zukommende anerkennung geschmälert werden soll, soll im folgenden die berechtigung des von A. Sturmfels gefällten urteils einer näheren nachprüfung unterzogen werden. Die grosse mehrzahl der leser des stückes hat dazu ja kaum musse, wohingegen gerade der unterzeichnete in folge seiner langjährigen beschäftigung mit dem stücke einigermassen berufen dazu sein dürfte. So apodiktisch das urteil des giessener kritikers lautet, so muss man doch sagen, dass er sich seine aufgabe etwas zu leicht gemacht hat und darum nicht den anspruch erheben kann, das letzte wort in der frage gesprochen zu haben. Die hier gegebenen ausführungen werden die leser eher in den stand setzen, sich ein eigenes urteil über die frage zu bilden. Der bequemlichkeit halber möge die Krausesche ausgabe mit K. bezeichnet werden, die vom unterzeichneten bei Stolte veröffentlichte mit H.

Zunächst möge die thatsache festgestellt werden, dass K. bei seiner textkürzung nicht ganz in der nämlichen weise verfahren ist wie H. Letzterer hat seine kürzungen auf sämtliche szenen des stückes verteilt, in jedem einzelnen falle aber immer verhältnismässig nur sehr wenig ausgelöst, namentlich synonymische ausdrucksweisen im weitesten sinne des wortes oder sonst entbehrlich erscheinende kleine teilchen, kaum mehr als je drei volle druckzeilen raum, ein quantum, das übrigens nur ausnahmsweise vorkommt, während es sich in der grossen mehrzahl der fälle nur um kleinere kürzungen handelt. K. hingegen

hat in grösseren abständen gestrichen, im ganzen nur 58 mal; eine reihe szenen, wie A. Sturmfels richtig bemerkt, hat er ganz unverkürzt gelassen, ist aber infolgedessen genötigt gewesen, im einzelnen falle öfters ein grösseres quantum text auszuschalten als H., und opfert bei manchen kürzungen unter umständen bis etwa zu einer halben seite. Im ganzen aber ist der text bei K. ohne frage umfangreicher als bei H. Nur wird man wohl sagen müssen, dass der äussere umfang kein wesentliches kriterium zur beurteilung der frage abgibt, welcher bearbeitung der vorzug gebührt. Das wäre denn doch ein allzu mechanisches verfahren. Alles kommt hier vielmehr auf das wie? der ausführung im einzelnen an. Die untersuchung wird besonders darauf zu richten sein, welche ausgabe am wenigsten *unangemessene streichungen* aufweist, d. h. solche, die eine unpassende stilisirung, eine verdunkelung des sinnes, ein verschwinden bedeutsamer und charakteristischer stellen und ein verschwinden von sachlich belangreichen stellen zur folge haben.

Nun hat A. Sturmfels in seiner kritik selbst vier verschiedene kürzungen bei K. namhaft gemacht, die er als „ungeschickt bezw. weniger entbehrlich" bezeichnet. Bei näherem zusehen aber bemerkt man doch eine erheblich grössere zahl von stellen, die in dieses kapitel fallen, und diese mögen zunächst in folgendem besprochen werden, unter hinzufügung von seiten- und zeilenziffer.

22, 18 (bei K.) beziehen sich die worte Destournelles' *Eh bien . . . je commence* auf die wiederholte aufforderung der baronin an Destournelles, nur zur sache zu sprechen, müssen aber bei K. seltsam und wunderlich erscheinen, nachdem eben diese wiederholte und wiederholt von Destournelles ignorirte mahnung gestrichen worden ist.

29, 33. Dass die hier vorgenommene streichung des partikel *aussi* ein fehler ist, leuchtet auf den ersten blick ein. Es handelt sich aber hier wohl nur um ein versehen.

77, 14. Der ausdruck *audace* lässt sich bei K. als etwas zu stark an, erklärt sich aber durch das gestrichene *aux gens que j'aime.*

89, 54. Der ausdruck *vous m'effrayez* stimmt ganz und gar nicht zu dem bei K. unmittelbar vorausgehenden *vous souffrez*, findet vielmehr seine einzige erklärung in den von K. gestrichenen worten Bernards, worin dieser sein leiden näher bezeichnet: *à quoi bon vous affliger en vous initiant au secret de ma douleur? Vous ne pouvez la guérir! — C'est un mal étrange; c'est un mal sans remède et dont le secret doit mourir avec moi.* Dieser düster gefärbten stilisirung entspricht dann vortrefflich das verbum *effrayer.* Dass auch etwas weiter unten der satz: *Vous dites que votre mal est sans remède* bei K. infolge der streichung nicht mehr passt, hat schon A. Sturmfels selbst in seiner kritik bemerkt.

103, 148 lässt K. den satz: *C'est moi . . . qui — ai cru devoir — recourir aux moyens extrêmes* unmittelbar folgen auf: *Pouvez-vous méconnaître à ce point le plus noble cœur qui ait jamais battu dans la poitrine d'un*

galant homme, übersieht aber dabei, dass der beginn: *C'est moi qui* nach der unmittelbar vorausgehenden streichung befremdlich wird. Im original war dieser satzanfang die antwort auf die frage des Marquis: *Qui donc alors?*, nachdem dieser von Destournelles erfahren, dass der gerichtsbefehl nicht durch Bernard veranlasst worden ist.

Dunkel dürfte den lesenden schülern der 47, 180 stehende ausdruck der baronin bleiben: *J'ai le génie du cœur*, da die ihn erklärenden, unmittelbar darauf folgenden worte bei K. gestrichen sind: *Qu'est-ce que je veux? qu'est-ce que je demande? La bonheur des êtres que j'aime! Pensez-vous que je m'effraie à l'idée de vivre pauvrement avec vous dans mon petit manoir? Mais vous, mais votre belle Hélène* etc.

Ferner ist auf die streichung einer reihe sehr bedeutsamer, charakteristischer stellen hinzuweisen, die zum teil auch in ihrer stilistischen ausprägung eine äusserst glückliche hand verraten, und deren verschwinden bei K. man daher bedauern muss.

So dient die nach 4, 38 gestrichene textstelle über die beschaffenheit des hirsches so vorzüglich zur charakteristik des weidmanns, dass ihr fehlen eine wirkliche lücke bedeutet. Es ist geradezu unnatürlich, dass ein leidenschaftlicher nimrod wie der marquis sich bei seiner erkundigung lediglich mit der thatsache begnügt, dass der hirsch sein lager da und da hat. Man befrage darüber einmal einen echten jäger!

7, 40 fehlt die so bezeichnende grosssprecherische äusserung des marquis: *Si je n'eusse consulté que les instincts militaires de me race, par la sambleu! je serais resté! Mais la monarchie aux abois avait besoin de mon dévouement; je n'hésitai pas, je partis.* Jeder, der das stück im *Théâtre-Français* gesehen hat, wird beobachten, dass diese stelle unfehlbar die heiterkeit des publikums hervorruft. Sie charakterisirt den marquis, sie wirkt mit zum erfolge des stückes als lustspiel und musste darum lieber erhalten bleiben.

36, 12 fehlen die für den zarten, milden charakter Helenens so bezeichnenden worte bei der rückkehr von der jagd: *Je l'avoue, ce spectacle m'a fait mal; cette bête aux abois, ces chiens ensanglantés.* Überdies, was ein weiterer fehler ist, wird die rolle Helenens in dieser szene durch streichung der erwähnten worte wesentlich herabgedrückt, und es bleibt für sie thatsächlich weiter nichts übrig als die nicht sehr inhaltreichen worte am schlusse: *A bientôt, M. de Vaubert*, was ihrer bedeutung in der ökonomie des stückes sicherlich nicht angemessen ist.

43, 71 vermisst man nur sehr ungern das so stolz ausgeprägte wort des marquis: *Les La Seiglière n'ont jamais rien accepté que de la main de Dieu.* Manche stellen des stückes mögen dem gedächtnis des zuhörers wieder entschwinden, aber gerade das ist ein wort, das sich mit seiner glücklichen fassung einprägt, weil darin ein ganzer charakterzug scharf zum ausdruck kommt.

Gefallen ist 59, 17 bei K. die, wie jeder beobachter der aufführung im *Théâtre-Français* mir bestätigen wird, äusserst dramatisch

wirksame, und von beifall und heiterkeit begleitete stelle, wo es heisst:

„Destournelles: *Si monsieur le marquis veut se mettre à cette fenêtre, il jouira d'un spectacle bien émouvant: deux cents villageois se disputant les mains de leur nouveau seigneur. (Les cris augmentent.)*

Le Marquis (*passant devant la Baronne*): *Monsieur Destournelles!*

Destournelles (*Il va à la porte-fenêtre à droite*): *Tenez, tenez, les entendez-vous? . . . Voyez! ils ont forcé la grille, les voilà dans la cour.*"

Die kunstmässige, fein berechnete dramatische steigerung in dieser stelle kommt ja schon beim lesen zur geltung, aber natürlich noch ganz anders bei der aufführung.

61, 17 ist leider weggelassen der auf der bühne stets sehr heiter wirkende polternde ausbruch des marquis über das kapitel des schweisses, den der dritte stand gern für sich allein in anspruch nehmen möchte: *Avez-vous entendu avec quelle emphase ce fils de bouvier a parlé des sueurs de son père? Quand ils ont dit cela, ils ont tout dit: La sueur! — la sueur de leurs pères! — Les impertinents et les sots! . . . Comme si leurs pères avaient inventé la sueur et la travail! S'imaginent-ils donc que nos pères ne suaient pas, eux aussi? Pensent-ils qu'on suait moins sous le haubert que sous le sarrau?*

Ein sehr wirksames lustspielelement ist 74, 149 durch streichung der stelle gefallen, in der der marquis die blitzähnliche schnelligkeit der napoleonischen kriegführung 1806 gegen Preussen mit den operationen im sieben- und im dreissigjährigen kriege kontrastirt. Das pariser publikum kann gar nicht anders als lachen, wenn der marquis sagt: *Trois semaines . . . quel manque de formes! Parlez-moi de la guerre de sept ans . . . de la guerre de trente ans . . . à la bonne heure . . . voilà des généraux bien élevés.* Wer eine solche stelle streicht, beeinträchtigt den charakter des lustspiels.

Eine stelle, die niemals ihre heitere wirkung auf dem *Théâtre-Français* verfehlt, ist 107, 251 ff. gestrichen: „Destournelles: *Le bruit court que vous détestez la Charte.* — Le Marquis: *Savez-vous que c'est une infamie? Comment m'y prendrais-je pour détester la Charte? Je ne la connais pas.*" Der dichter selbst hätte schwerlich gerade auf eine solche stelle verzichten mögen.

Eine andere stelle, wo eine streichung dem charakter gerade des lustspiels nicht rechnung trägt, ist 114, 4 unten, am anfang der 6. szene des 3. aktes. Da liest man bei K.:

„Le Marquis: *Allons!*

Hélène: *Qu'est-ce donc, mon père? Madame de Vaubert paraissait émue . . . Vous-même vous semblez inquiet.*"

Dagegen im original:

„Le M.: *Allons!*

Hélène: *Qu'est-ce donc, mon père? Que veut dire madame de Vaubert, et qu'avez-vous à m'apprendre?*

Le M. (*à part*): *Il a beau dire . . . si je sais par où commencer . .*
Hélène: *Madame de Vaubert paraissait émue*" etc.

Die hier gesprochenen worte des marquis, die er, verzweifelt auf der bühne hin und her laufend, spricht, sind sehr bezeichnend für ihn und pflegen vom publikum mit dankbarer heiterkeit aufgenommen zu werden.

Dass die bei K. 65, 24 auftretende streichung einen ziemlich unvermittelten, seltsam wirkenden übergang zur folge hat, ist A. Sturmfels nicht entgangen. Was aber die weggelassenen worte Helenens anlangt, so hätte er noch hinzufügen können, dass sie zu bezeichnend sind für die liebenswürdige, herzliche art Helenens, als dass sie dem rotstift hätten verfallen dürfen. Man höre nur: *Mais pour nous qui restons, quelle joie! Oui, madame la baronne a dit vrai, vous êtes de mes amis; vous le voulez, monsieur? Monsieur Stamply m'aimait, et je l'aimais aussi. Il était mon vieux compagnon; avec lui je parlais de vous, avec vous je parlerai de lui.*

Auch an weglassung sachlich belangreicher stellen fehlt es nicht bei K. Dazu gehört, trotz A. Sturmfels, die streichung 44, 106, durch die die erwähnung des kleinen Guichard, des laufburschen beim gerichtsvollzieher und paten der baronin, gänzlich wegfällt. Denn nur durch diese hilfsfigur erklärt sich die an sich auffällige, ja unwahrscheinlich klingende thatsache, dass die baronin so rasch und so genau über das unterrichtet wird, was in Poitiers vorgeht. Man verlangt vom dramatischen dichter, dass er den gesetzen der wahrscheinlichkeit rechnung trägt, K. aber lässt den dichter durch die erwähnte streichung geradezu einen verstoss dagegen begehen. Dass der lesende schüler in der bearbeitung H. bei dieser stelle an ein früheres sträfliches verhältnis zwischen dem marquis und der Marie Bontems denken wird, ist schwerlich zu befürchten, und wenn es wirklich einmal der fall sein sollte, nun so wäre das wohl nicht weiter tragisch zu nehmen. — Bei der hier besprochenen streichung ist übrigens auch noch eine andere für den charakter des marquis bezeichnende stelle gefallen, für die das publikum des *Théâtre-Français* mit dankbarer heiterkeit zu quittiren pflegt:

„La Baronne: *Voyons, répondez, comment comptez-vous le recevoir?*
Le Marquis: *Qui ça? . . . Bernard? . . . qu'il aille à tous les diables!*"

81, 16 fehlt die in der gestrichenen stelle enthaltene bemerkenswerte thatsache, dass Bernard sechs wochen lang alle briefe des advokaten unbeantwortet gelassen hat. Gerade dies hartnäckige schweigen Bernards charakterisirt trefflich sein verhältnis zu den bewohnern des schlosses und veranlasst schliesslich mit die rückkehr des advokaten.

Das ergebnis der vorstehenden untersuchung ist somit, dass ein sehr grosser teil der kürzungen der ausgabe K. von triftigen erwägungen aus zu beanstanden sind. Der bearbeiter des textes hat den

rotstift nicht mit hinreichend schonender hand arbeiten lassen, er ha namentlich dem elemente des charakteristischen, dem der dramatischen bühnenmässigen wirkung des textes nicht genügend rechnung getragen Das bei ihm vorhandene plus des textes kann dieser unvollkommenhei gegenüber nicht ernstlich ins gewicht fallen." Nur die qualität, nich die quantität des textes ist ausschlaggebend.

Der aufmerksame leser hat sich aus obigem schon entnommen dass die angemessene kürzung eines kunstwerkes wie des vorliegende lustspiels nicht eine so ganz einfache aufgabe ist, als es auf den erste blick scheinen mag, und dass man nur zu leicht daran scheitern kann So wird er vielleicht geneigt sein, anzunehmen, dass auch die ausgab H. ähnliche unvollkommenheiten wie K. enthält. Alles menschenwerk ist ja unvollkommen, und wenn ein kritiker den beweis erbrächte, nu so hätte man sich zu bescheiden. Allerdings vermochte die eingehende kritische studie über die textgestaltung der schulausgaben des stückes die ein so scharfer kopf wie Konrad Meier vergangenes jahr in de N. *Spr.* (VIII, 5) unternahm, irgend welche vorwürfe gegen die ausgabe H. nicht zu erheben, und dies ergebnis war für den herausgeber der sich der schwierigkeit seiner aufgabe wohl bewusst gewesen war eine grosse beruhigung. Was den von A. Sturmfels unternommenen versuch anlangt, so kann man nur sagen, dass er zum allergrössten teile missglückt ist. Dies möge in folgendem etwas näher beleuchtet werden.

Seite 9, z. 20 missbilligt Sturmfels die auslassung der worte: *Le règne de la force brutale ne reviendra pas*, weil sie besonders treffend den idealismus des jungen Vaubert ausdrücke. Er übersieht dabei nur, dass der satz im grunde doch nur den sinn des unmittelbar vorausgehenden satzes in etwas anderer form wiedergibt: *Le temps des grandes guerres est passé.*

Eher könnte man noch sein bedauern über die streichung des satzes: *C'étaient ses titres de noblesse* (12, 13) unterschreiben. Im grunde genommen hat derselbe jedoch mehr stilistische als sachliche bedeutung und ist lediglich eine prägnante zuspitzung des vorhergehenden gedankens (*croyez-moi, il pouvait les montrer avec un juste orgueil*). Es hiesse schlechterdings über das ziel hinausschiessen, wenn man mit Sturmfels sagen wollte, dass diese stelle „mehr als alles die denkart Helenens und ihr späteres verhalten gegen den lebenden Bernard erklärt."

Wenn ferner der giessener kritiker die 34, 13 vorgenommene streichung der stelle (*il fredonne*) *Marie — Marion — Marionnette* als „besonders ungeschickt" bezeichnet, so begeht er damit zum allermindesten eine sehr grosse übertreibung, denn die worte: *Vraiment, je vous admire* des textes bei H. finden ihre sehr natürliche erklärung darin, dass der Marquis in einer so ernsten lage, wo es sich um seine äussere existenz, um sein oder nichtsein handelt, im stande ist,

einem ganz verschiedenen gedankengange wenig ernster art nachzugehen.

Warum 42, 22 der ausgabe H. die worte: *Mes paroles sont cruelles* auffallen sollen, werden die leser schwerlich begreifen.

Dass Sturmfels 51, 23 die worte: *Si l'on m'était trompé* nicht gern missen möchte, ist allenfalls begreiflich, obwohl man strenggenommen sagen kann, dass der gedanke schon in dem unmittelbar vorausgehenden satze: *Cet ange vit avec eux?* wenigstens implicite mit enthalten ist.

„Geradezu plump" findet der giessener kritiker die ganz zu anfang des 3. aktes vorgenommene kürzung, wo man bei H. liest:

„Hélène: *Vous trouvez donc ce dessin exact, M. Bernard?*

Bernard: *Très exact.*

Hélène: *Je pourrais vous en montrer beaucoup d'autres. C'est un beau pays que la Bavière, n'est-ce pas?*

Bernard: *Magnifique, mademoiselle.*"

Im originale hatte nach *d'autres* gestanden: *En Allemagne, je ne rentrais jamais au logis sans un nouveau croquis dans mon portefeuille.* Diese worte erschienen dem bearbeiter, der kürzen musste, allenfalls entbehrlich, weil man sich das wort *Bavière* von einem entsprechenden blick nach der zeichnung, die eine bayerische landschaft darstellt, und natürlich auch von einem gestus mit der hand begleitet denken muss. Ein drama wie *Mademoiselle de la Seiglière* will nicht bloss rein buchmässig gelesen sein, man muss es, wenn anders man es voll würdigen will, auch dargestellt gesehen haben oder wenigstens vor seinem geistigen auge dargestellt sehen; dann erscheint manches doch berechtigt, was man bei bloss äusserlicher lektüre für „ungeschickt" oder „plump" ansieht. Zum überflusse war auch schon akt 1, szene 4 gesagt worden, dass der marquis sich in Nürnberg aufgehalten und dass er in Deutschland überhaupt 24 jahre lang gelebt hat. Auch im hinblick darauf kann also gar keine rede davon sein, dass die frage Helenens in der ausgabe H. „einem blitz aus heiterm himmel" gleicht.

Die 81, 30 vorgenommene weglassung der worte Destournelles': *et usant des pouvoirs qu'il m'avait confiés* rechtfertigt sich dadurch, dass Bernard ja wiederholt als klient des advokaten bezeichnet wird, diesen also mit seiner rechtlichen vertretung betraut hatte, und nicht minder erlaubt war 82, 20 die streichung der worte: *pour aller grelotter au coin du petit feu de la Baronne,* weil ja dem marquis die pekuniäre lage seiner freundin sattsam bekannt ist.

Wenn A. Sturmfels weiter ohne begründung bemerkt, dass die 82, 35 angebrachte kleine streichung nicht zum vorteil des dialoges gereicht, so dürfte er damit kaum jemanden überzeugen, und ebensowenig davon, dass 87, 2 der satz: *si j'avais pu oublier les engagements qui nous lient, la ruine de votre maison me les rappellerait* nicht zu entbehren war, denn die feierliche form des folgenden satzes: *Marquis de la Seiglière, le château de Vaubert est à vous,* enthält für einen leser,

der zwischen den zeilen zu lesen versteht, implicite die tendenz de angelassenen satzes.

Endlich sind die nach 87, 16 gestrichenen worte des marquis *Après la scène de tantôt j'en doute un peu* nicht sowohl als ein „haupt trumpf des marquis" zu bezeichnen, sondern sind vielmehr eine nähere von einem speziellen hinweis begleitete wiederaufnahme des scho z. 14 und 15 gegebenen gedankens: *Mais, croyez-vous, Baronne, qu nos enfants aient l'un pour l'autre une affection bien vive?*

Nach alledem gibt sich A. Sturmfels einer grossen täuschung hin wenn er meint, mit seinen aufstellungen die ausgabe H. des lustspiel *Mlle de la Seiglière* als minderwertig bei seite schieben zu können Das meiste von dem, was er vorbringt, ist durchaus nicht stichhaltig und was dann noch übrig bleibt, bedeutet im grunde herzlich wenig Der bearbeiter der ausgabe H. hat sich seine aufgabe nicht gerade leicht gemacht, und dabei stets nicht nur die rein inhaltliche, sondern auch die dramatische bedeutung des dialogs vor augen gehabt. Da war hier gerade geboten, und wer das übersieht, mag er bearbeite sein oder kritiker, übersieht etwas sehr wichtiges.

Leipzig. K. A. Martin Hartmann.

ANTWORT.

Auf die im vorigen hefte der *N. Spr.* enthaltene erklärung herrn dr. Manns erwidere ich:

1. Herr dr. Mann hat die schülerbriefe als *beweisstücke* drucken lassen; ich war also im recht, wenn ich sie zu dem *beweis* gebrauchte dass selbst anscheinend zuverlässige und gute schüler trotz aller auf sicht den schülerbriefwechsel *zum betrug* benutzen. Da herrn dr. Mann artikel bereits *N. Spr.* VII, s. 252 gedruckt ist, der herr verf. aber seitdem nichts dazu gefügt hat, so war ich *voll berechtigt*, im anschluss an des herrn verfs. bemerkung, dass der betr. französische schüler der den deutschen partner verführt hat, „noch fleissig weiterschreibt" zu fragen: „Ein französischer schüler verleitet einen deutschen zum betrug, und der kontrollirende lehrer schreitet nicht ein, sondern lässt beide gewähren?"

2. Unter dem „einschreiten" hatte ich allerdings verstanden, dass den korrespondenten die fortsetzung des briefwechsels verboten würde Zu meinem befremden ersehe ich aus herrn dr. Manns „erklärung", dass dies nicht geschehen ist. Ich war der meinung, der bemerkung herrn dr. Manns, dass der französische schüler noch weiter korrespondire läge ein versehen zu grunde.

3. Meine *frage* sollte herrn dr. Mann gelegenheit geben, *diesen* punkt seines aufsatzes, der *nicht* nur *mir* befremdlich erschien, auf zuklären. Meine frage war, wie sich aus vorstehendem ergibt, *durchaus*

nicht „aus der luft gegriffen"; ebensowenig sollte sie eine beschuldigung enthalten.

4. Herr dr. Mann spricht davon, dass der deutsche schüler „dem ansinnen seines französischen genossen aus einer psychologisch leicht erklärlichen kourtoisie nachgegeben hat". Trotzdem hat er sich des wiederholten *betrugs* schuldig gemacht. — Warum aber lässt man sogar den *französischen* schüler weiterkorrespondiren, der der verführer ist? Herrn dr. Manns „erklärung" befriedigt mich nicht.

Wenn ich herrn dr. Mann meinen ersten artikel nicht zusandte, so geschah es deswegen, weil ich nicht glauben konnte, dass dieser unangenehme vorfall *sich am sitze des Internationalen schülerbriefwechsels selbst* zugetragen hatte.[1] Ich war zunächst der ansicht, dass der herr verf. nicht mit herrn dr. Mann am König Albert-gymnasium identisch sei. Da ich aber herrn prof. Hartmann meinen artikel etwa 4 wochen vor erscheinen in einem separatabzug zugehen liess, so durfte ich annehmen, dass er zur kenntnis des herrn verfs. gelangen würde (wie ja auch geschehen), da herr prof. Hartmann *jedenfalls* über den herrn verf. unterrichtet war. Nachdem herr prof. Hartmann in seinem gegenartikel mir meine unkenntnis über diese frage benommen hat, habe ich ja auch meine antwort darauf, in der ich *unter hinweis auf meinen ersten artikel* den fall nochmals berührt habe, herrn dr. Mann zugesandt.

Zwickau. Dr. Johannes Hertel.

ERKLÄRUNG.[2]

Aus den mir von zuständiger seite gemachten mitteilungen habe ich mich überzeugt, dass der für die wiederholung der englischen prüfungsarbeit an einer frankfurter anstalt allein in betracht kommende grund ein anderer ist, als der von mir angegebene; ich war darüber leider falsch berichtet. Die folgerungen, die ich aus diesem besonderen falle gezogen habe, sind somit hinfällig. Ich bedauere, dass die fassung, in der ich die wiederholung der arbeit angeführt habe, bei fernstehenden anlass zu missdeutungen gegen die anstalt gegeben hat. Ich erkläre, dass mir der vorwurf, als ob scheinleistungen oder dergleichen in der prüfung erzielt werden sollten, gänzlich fern gelegen hat.

Frankfurt a. M. Dr. Paul Wohlfeil.

ZU K. E. PALMGRENS JUBILÄUM.

Am 16. oktober begeht der wohlbekannte nordische pädagoge rektor K. E. Palmgren in Stockholm die jubelfeier des 25jährigen bestehens seiner schule, die sich weit über die grenzen seiner heimat

---

[1] Sonst hätte ich diesen umstand in meinem artikel nicht zu erwähnen vergessen!

[2] Vgl. *N. Spr.* IX, s. 124ff., IX, s. 175f., IX, s. 254f. *D. red.*

hinaus des grössten ansehens erfreut. Palmgren hat diese schule frei von allem staatlichen zwange ganz nach seinen eigenen anschauungen ausgestaltet und ist in rastloser arbeit mit zäher energie trotz aller anfeindungen seinen grundsätzen treu geblieben, denen er durch die erfolge seines wirkens allmählich zum siege verholfen hat. Palmgren verwirklichte in seiner schule den gedanken der gemeinsamen erziehung von knaben und mädchen, die, durch ihn angeregt und mit innerster überzeugung und herzenswärme verteidigt, weitere verbreitung in den nordischen ländern und anderwärts gefunden hat. Wie beliebt die schule geworden ist, ergibt sich schon aus der grossen zahl der schüler und schülerinnen (ca. 300) und aus der thatsache, dass sie vom staate einen erheblichen zuschuss erhält.

P. hat zum ausgangspunkt seiner reform die ausbildung der jugend im *slöjd* (handarbeit) gemacht, die für ihn einen hauptfaktor in der erziehung der jugend bedeutet. Weiterhin hat er die wahlfreiheit für verschiedene lehrgegenstände eingeführt und dadurch der überbürdung entgegen gearbeitet, sowie die möglichkeit geboten, sich mit besonderen lieblingsfächern eingehend zu beschäftigen, um mit der erhöhung der arbeitsfreudigkeit gleichzeitig grösseren geistigen gewinn zu erzielen. Palmgren hat ausserdem die initiative ergriffen zu den spielen der jugend im freien, zu den alljährlichen vaterländischen gedächtnisfeiern der schulen und, worauf jetzt auch in unserem deutschen schulwesen grosser wert gelegt wird, zu einer künstlerischen ausschmückung der klassenzimmer, um das schönheitsgefühl und den schönheitssinn der jugend zu wecken. Ebenso hat er dem gesangunterricht und dem zeichnen neue bahnen gewiesen.

Vor allem aber haben wir als neusprachler hervorzuheben, dass er für die neugestaltung des sprachunterrichts mit erfolg thätig gewesen ist und seine lehrkräfte derart methodisch durchgebildet hat, dass der ganze neusprachliche unterricht an seiner schule einheitlich im sinne der neuen methode erteilt wird. Ich werde nie den eindruck vergessen, den mein besuch der *Palmgrenska Samskolan* in mir zurückgelassen hat, und bin dem lieben freunde, dessen ganzes denken und sinnen einzig und allein darauf gerichtet ist, eine gesunde entwicklung der jugend in psychischer und physischer hinsicht herbeizuführen, von ganzem herzen für die anregungen dankbar, die ich in seiner „reformschule“ in so reichem masse empfangen habe. Möge dem jubilar mit seinen treuen mitarbeitern eine noch lange gesegnete wirksamkeit zum heile der jugend beschieden sein![1]

Frankfurt a. M. M. Walter.

[1] Diesem wunsche schliessen wir uns von herzen an. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. NOVEMBER 1901. Heft 7.

DIE FRANZÖSISCHEN LAUTE DES XIII. JAHRHUNDERTS NACH DEM ZEUGNIS MITTELARMENISCHER TRANSSKRIPTIONEN.

Die mittelarmenischen transskriptionen altfranzösischer laute verdienen in doppelter hinsicht beachtung von seiten der romanisten: sie weisen einerseits auf einen dialekt, der *eine* charakteristische mundartliche eigentümlichkeit mit dem *franzischen* und *zwei* mit dem *normannischen* teilt; sie weisen andererseits mehrfach laute auf, die ursprünglicher sind als diejenigen, die man jener zeit im allgemeinen zuschreibt.

Der zweck der folgenden angaben ist, dies darzulegen, in gedrängter kürze, unter beschränkung auf einige meines erachtens in erster linie berücksichtigung fordernde fälle, um durch deren behandlung die kenner der französischen lautgeschichte zu eingehenderer untersuchung anzuregen.

Das material entnehme ich hauptsächlich drei, bisher unveröffentlichten, kilikisch-mittelarmenischen texten:

1. einer im jahre 1296 verfassten chronik des geschichtschreibers Hethum (handschr. 1696 der bibl. des klosters Etschmiadsin, bl. 118a 1—162b 14), die ich im folgenden durch H. bezeichne;
2. einer im folgenden durch KvJ. bezeichneten genealogie der könige von Jerusalem und der könige von Zypern, die nicht vor dem jahre 1297 geschrieben sein kann, da die geburt Hugos IV., des 8. königs von Zypern,

noch erwähnt wird (hschr. 1696 d. bibl. d. kl. Etschm. bl. 167a 16—169b 3);

3. einer im folgenden durch FvA. bezeichneten genealogie der fürsten von Antiochien, die frühestens 1287 verfasst worden ist, da der tod Boemunds VII. noch erwähnt wird (hschr. 1696 d. bibl. d. kl. Etschm. bl. 169b 4—170b 32).

Erst in zweiter linie berücksichtige ich andere, früher verfasste schriften, und von diesen besonders die 1876 zu Venedig herausgegebenen *Assises d'Antioche*, eine dem 13. jahrhundert angehörende, aber aus der zeit vor 1265 stammende bearbeitung eines verloren gegangenen altfranzösischen originales. Ich bezeichne dieses buch im folgenden durch Ass.

Die armenischen transskriptionen gebe ich zunächst in der von H. Hübschmann für das altarmenische eingeführten umschreibung (vgl. dessen gramm. s. 2), die im vorliegenden falle nur der wiedergabe der *buchstaben* dienen kann und soll, dann in einer die darstellung der *laute* bezweckenden umschrift, und zwar der wegen ihrer einfachheit empfehlenswerten schreibung des *Maître phonétique*, wobei ich dieselbe als darstellung einer nicht unmittelbar der wahrnehmung gegebenen, sondern erschlossenen thatsache dem allgemeinen gebrauch entsprechend durch ein sternchen hervorhebe. Hinsichtlich der begründung jeder einzelnen buchstabendeutung beschränke ich mich auf einige wenige bemerkungen, da ich in der mehrzahl der fälle auf J. Karsts im folgenden durch K. bezeichnete *Hist. gramm. des kilikisch-armenischen* verweisen kann. Abgesehen von den bereits erwähnten abkürzungen sind noch folgende zwei anzuführen: Schw. = E. Schwan, *Gramm. d. altfranzösischen*, neu bearb. v. D. Behrens, 4. aufl.; S. = H. Suchier, *D. franz. u. provenz. spr. u. ihre mundarten. Grundr. d. rom. phil.*, I, 561—668.

In übereinstimmung mit dem franzischen, im gegensatz zum normannischen erscheint **ε̃* aus vlt. u. rom. gedeckten **e* oder **ε* vor nasal (Schw. § 40, 2; 42; 47, 2; 49) ausser **e* vor **ɲ* (Schw. § 42; 251) mit **ã* aus vlt. u. rom. gedecktem **a* vor nasal (Schw. § 53, 2; 55) oder **ɔ* vor nasal (in *dame, dameiselle* Schw. § 93) zusammengefallen (S. § 18, 1; Schw. § 252 u. 11, 3b).

Dieses französische *ã wird in den armenischen transskriptionen durch *a* oder *ai* wiedergegeben und zwar durch letzteres fast nur da, wo ein auf älteres *ɲ zurückgehendes *n* folgt, wie in *Prdain* *brə'tan* oder *brə'tæn* ,Bretaigne, Bretagne' H. 151 b 6, *jambain* *tʃam'pan* oder *tʃam'pæn* ,Champaigne, Champagne' H. 125 a 17 neben *ǰainbain* *tʃam'pan* oder *tʃam'pæn* KvJ. 168 a 19, 21, *J̌arlmain* *tʃarlə'man* oder *tʃarlə'mæn* ,Charlemaigne, Charlemagne' H. 138 a 15 u. a. Vgl. damit *damp'l* *'tampʰəl* ,temple' H. 147 a 17; 154 b 26. 27; 155 b 23; 157 b 16; 160 a 26, wovon mit arm. endung *damp'lci* *tampʰəl'tʰsi* ,templer', *gadrdamp'l* *katər'tampʰəl* ,quatre-tempre, quatre-temps' H. 122 b 26 (franz. *r wird ziemlich häufig durch *l wiedergegeben; vgl. beispw. *ǰastel* *tʃas'tɛl* ,chastier, châtier' Ass. 65, gleichlautend mit *tʃas'tɛl* in *ǰasdēlnojēf* *tʃastɛl-nʊ'ɛf* ,Chastel-nuef' H. 152 b 1, dessen *ʊɛ sich wohl nur deshalb erhalten hat, weil das wort als eigenname fungirte [vgl. Schw. § 245, S. § 19], *ərauč̌ēl* *ərɔ'dʒɛl* ,Roger' H. 143 b 1. 2. 5; 145 b 20 neben *ərauč̌er* *ərɔ'dʒɛr* H. 147 a 17; das anlautende *ə beruht auf einer den armeniern eigenen abneigung gegen anlautendes *r und *r), *Brawanç* *prɔ'vantʰs* ,Provence' H. 151 b 5 neben *Brvans* *prə'vantʰs* H. 156 a 15; 156 b 26, *Vlans* *və'lantʰs* ,Valence' H. 151 b 14, *Inausant'* *ɪnɔ'santʰ* ,Innocent' H. 145 a 4; 148 b 27; *əraulant'* *ərɔ'lantʰ* ,Rolant, Roland' 138 b 17, *Planč* H. 153 b 17, *Pəlanč* H. 148 a 25, *bə'lantʰʃə* ,Blanche', *tamə* *'damə* ,dame' H. 148 a 25, *tamužēl* *damʊ'zɛl* ,dameiselle, damoiselle' FvA. 170 a 23. 24. Hinsichtlich der lautbestimmung des mittelarmenischen *ai* vgl. K. § 8 c u. zus. s. 116, 117, ausserdem den wechsel mit *ɛ in *əraučail* *ərɔ'tʰʃæl* ,Rochelle' H. 150 b 21: *əraučēl* *ərɔ'tʰʃɛl* H. 149 a 4 und den eigennamen auf *-bɛrtʰ wie *Çiltēpert'* *tʰʃɪldɛ'bɛrtʰ* ,Childebert' H. 132 b 17: *Çiltēpairt* *tʰʃɪldɛ'bærtʰ* H. 133 a 18 (hinsichtl. des *tʰ vgl. K. § 99), *Sičēpērt'* *sɪdʒɛ'bɛrtʰ* ,Sigebert' H. 132 b 18, *Sičēpērt* *sɪdʒɛ'bɛrtʰ* H. 133 a 19: *Sičēpairt* *sɪdʒɛ'bærtʰ* H. 132 a 22, wobei hinsichtlich der letzteren jedoch auch Schw. § 213 anm. zu beachten ist, wenn auch irgendwelcher einfluss südlicher oder südöstlicher mundarten auf den den armenischen transskriptionen zugrunde liegenden dialekt bis jetzt nicht ersichtlich ist. Dass die nasalirung des vokals nicht zum ausdruck

gebracht wird, beruht darauf, dass derartige laute dem armenischen im allgemeinen unbekannt sind.

Im gegensatz zum franzischen, das den diphthong *ei schon im 12. jahrhundert in *ɔi hat übergehen lassen (Schw. § 225, nach S. § 18, 3 erst im 13. jahrhundert), erscheint dieser, übereinstimmend mit dem normannischen, als *ɛ, geschrieben *e* oder *ē*, z. b. *ərē* *ə'ṛɛ ‚rei, roi' H. 144b 8; 145b 14; 146b 26; 147a 24; 147b 6. 11; KvA. 168a 27; 168b 2; 169a 3. 20; FvA. 169b 8, *franç̣ēz* *fran'tʰsɛz ‚franceis' H. 140a 20; 143a 25; *ənklēz* *əŋ'glɛz ‚angleis' H. 143a 21; 146a 11 neben *ənklez* *əŋ'glez H. 144a 5, *Čaufrē* *dʒɔ'frɛ ‚Geoffrey' H. 152a 10, 154b 8; KvJ. 168b 5, *Kautaufrē* *gɔdɔ'frɛ ‚Godefrey' H. 144a 8. 24. Die in anderen texten vorliegende form *Gaundaufrē* *kɔndɔ'frɛ KvJ. 167a 21, Mich. Syr. ed. Ter-Mikhelian s. 120 und sonst beruht auf semitischem einfluss. Vgl. *kɔndəfrɛ (كند فرى) Ibn el-Athir *ad ann.* 491 (1098) und ausserdem Hübschmann, *ZDMG* 46, 230, *Arm. gramm.* 286, K. § 26.

Im gegensatz zum franzischen, das den diphthong *ou im 13. jahrhundert in *ø hat übergehen lassen (Schw. § 237, nach S. § 18, 2 schon im 12. jahrhundert), erscheint dieser, übereinstimmend mit dem normannischen, als *ʊ, meist *u* geschrieben (vgl. K. § 9c u. zus. s. 117, 118), z. b. *mnur* *mə'nʊr ‚minur, minour, mineur' in *frēr mnur* *frɛr mə'nʊr ‚frere minur, ‚frères mineurs' H. 151a 5, *ənbrur* *əmpə'rʊr ‚emperour, emperur, empereur' H. 145b 14; 146a 7; 148a 10. 20; 148b 21. 24; 149b 12. 25; 150b 16. 25; 151a 17. 20; 152a 9; KvJ. 168b 1, *brēǰur* *pərɛ'tʃʊr ‚preechour, preechur, prêcheur' H. 159b 14; 161a 22 neben *briǰur* *pərɪ'tʃʊr H. 155b 6.

Von den durch die armenischen transskriptionen erwiesenen lautstufen, die älter sind als die dem ende des 13. jahrhunderts allgemein zugeschriebenen, sind vier zu erwähnen:

1. der aus *ai hervorgegangene monophthong (Schw. § 223) wird noch von *ɛ aus vlt. und rom. *e, *ɛ und *a geschieden, insofern als ersterer meist durch *ai*, letzterer dagegen in der regel durch *e* oder *ē* bezeichnet wird, z. b. *blaitʿel* *pla'tʰel oder *plæ'tʰel ‚plaider, plaidier' Ass. 19, *saizel* *sa'zɛl oder *sæ'zɛl ‚saisier' Ass. 17, beide mit armenischer verbalendung wie beispielsweise auch in *təfəndel* *dəfən'dɛl ‚defendre' Ass. 23,

maistr * *'mastər* oder * *'mæstər* ,maistre', *pail* * *bal* oder * *bæl* ,bail'; *kramair* * *gəra'mar* oder * *gəra'mær* ,grammaire' H. 126b 13, *Blaižans* * *pla'ʒantʰs* oder * *plæ'ʒantʰs* ,Plaisance' KvJ. 169a 10, *Laulair* * *lo'tar* oder * *lo'tær* ,Lotaire' H. 138b 24, *Laurain* * *lo'ṛan* oder * *lo'ṛæn* ,Lorraine', dagegen *J̌arlmardēl* * *tʃarəlmar'tʰɛl* ,Charlemartel' H. 137b 19, *J̌arəlmardēl* * *tʃarəlmar'tʰɛl* H. 167a 6. 8, *mardēl* * *mar'tʰɛl* ,martel' H. 137a 12; *ǰasdēl* * *tʃas'tɛl* ,chastel' H. 152b 1, *frēr* * *frer* ,frere' H. 147a 17. 18; 147b 10; 151a 2. 13; 152b 3; 153b 17 u. s. w. Allerdings wechselt *ai*, wie bereits erwähnt, auch in ein und demselben worte mit *ē* oder *e*; aber dies ist nur vor gedecktem * *r* in grösserem umfange der fall (worüber Schw. § 213 anm. zu vergleichen ist). Beispiele wie das angeführte *ǝrauč̄el* neben *ǝraučail* stehen ganz vereinzelt da. Bei *maistr* könnte man an griechisch μαΐστρος denken, bei *pail* daran, dass dieses als ein armenischer titel isolirt worden sei. Hinsichtlich der anderen beispiele aber bleibt keine andere erklärung übrig als die annahme einer thatsächlichen lautverschiedenheit.

2. Die affrikaten * *tʃ* und * *dʒ*, die nach S. § 19, Schw. § 279 in der zweiten hälfte des 13. jahrhunderts zu reibelauten (* *ʃ* bzw. * *ʒ*) geworden sind, werden durch zahlreiche transskriptionen als ganz bestimmt noch erhalten bezeugt, z. b. *Gardač* * *kar'tʰadʒ* ,Cartage, Carthage' H. 128b 21, *Ličer* * *lɪ'dʒer* ,Legier' H. 157a 7, *J̌arl* * *'tʃarəl* ,Charle, Charles' H. 137b 23, *Čil* * *dʒɪl* ,Gille, Gilles' H. 152b 17, *omač* * *o'madʒ* ,hommage' H. 152a 17, *mariač* * *mari'adʒ* ,marriage' FvA. 170b 22, *basač* * *pa'sadʒ* ,passage' H. 145b 14, *Čplēt'* * *dʒəbə'lɛtʰ* ,Gibelet' H. 148a 9; 148b 2, *lič* * *lɪdʒ* ,lige' H. 160a 15, Ass. 3, *ǰalunǰ* * *tʃa'lʊntʃ* ,chalonge' Ass. 19 etc. etc. Die handschrift 1696 enthält allerdings auch eine form mit *ž* * *ʒ*, aber auch nur eine auf 275 blättern, und zwar in einem durch kleinere schrift gekennzeichneten zusatz unter dem text, der offenbar aus späterer zeit stammt, nämlich *Žan Paurfirauiēn* * *ʒan porfɪro'jen* ,Jean Porphyrogenne' H. 145b 20 (* *j* deutet auf griechisch γ).

Die affrikate * *ts* (für * *dz* fehlen die beispiele) scheint dagegen schon zum reibelaut * *s* geworden zu sein. Die zahl der belege ist leider gering. Von vornherein auszuschliessen

sind natürlich alle fälle, wo der in frage kommende laut einem *n unmittelbar folgt, was im armenischen wie im französischen zur einfügung eines übergangslautes anlass gibt (vgl. Schw. § 279, 1d u. K. § 148), also wörter wie *brinj* *pə'rɪntʰs Ass. 3 neben *brinc* H. 147b 24. 25 etc. ‚prince', *Franç* H. 144b 8; 145b 2. 14 etc., *Frans* H. 148a 7. 14 etc., *frantʰs ‚France' u. dergl. Von anderen fällen erscheint durchgehends *c* in *Alic* ‚Alice', z. b. KvJ. 167b 7. 8; 168a 20; 168b 22, FvA. 169b 10, dagegen *s* in *brsision* *prəsɪ'sjon ‚procession' H. 134a 1 (*o* bezeichnet *o, *au* [ō] dagegen *ɔ, z. b. *Munfaurt'* *mʊn'fɔrtʰ H. 152a 3, *al paun* *əl bɔn, aspan. ‚el bon' H. 150a 13, *taun* *dɔn, aspan. ‚don' H. 151b 14) und in *Lusian* *lʊsɪ'an ‚Luciane' H. 161a 26 neben *Liusian* *lysɪ'an H. 161b 1 (mit unterscheidung des wohl offenen *y*-lautes von dem vor nasalen wie in *gumin* *kʊ'mɪn ‚commune' H. 149a 10, *Glini* *klɪ'nɪ ‚Clugny' H. 144a 8).

3. Die laute *ʃ und *ʒ, die nach S. § 16 u. Schw. § 272 schon im 12. jahrhundert nur noch in den verbindungen *tʃ und *dʒ vorkommen, erscheinen in einigen fällen auch isolirt, und zwar *ʃ als vorstufe von *s in *Saišunç* *sæ'ʃʊntʰs ‚Soissons' H. 151b 20 neben *Saišun* *sæ'ʃʊn H. 152a 17, *ʒ als vorstufe von *z, und zwar aus mediopalatalem konsonanten (Schw. § 135) hervorgegangen in *Blaižans* *plæ'ʒantʰs ‚Plaisance' KvJ. 169a 10 und *tamužēl* *damʊ'ʒɛl ‚dameiselle' FvA. 170a 24, aus *tʲ (Schw. § 193) hervorgegangen in *Vniž* *və'nɪʒ ‚Venise' H. 148a 10; 148b 10.

4. Vorkonsonantisches *l bzw. *l̄, dessen auflösung nach dem zeugnis der französischen orthographie schon im 12. jahrhundert erfolgt ist (S. § 13, Schw. § 281), erscheint in den armenischen transskriptionen vor *t als *l̄* mit dem lautwert *x (armenisch *l̄* bezeichnet etwa seit dem 8. jahrhundert den laut *g [Hübschmann, *ZDMG* 46, 257], der im mittelarmenischen vor *t in *x übergeht (K. § 137 u. zus. s. 127), oder als *x* = *x, z. b. *Kal̄t'er* *gax'tʰɛr ‚Gautier' H. 149a 25; 152b 4, *Kaxt'er* *gax'tʰɛr ‚Gautier' H. 168b 16, *Ərnal̄t* *ər'naxt ‚Renald' H. 154b 27, *Bal̄tin* *bax'tɪn ‚Balduin, Baldouin' H. 144a 25; 144b 1. 12; KvJ. 167b 2. 4. 12. 17. 18. 22. 26; 168a 3. 9 etc.,

marajaxt **mara'tʃaxt* ‚mareschalc, maréchal‘ H. 147a 1. 17; 150b 4, Ass. 8.

Dass die zeugnisse armenischer transskriptionen die auf romanischem boden gewonnenen nicht zu entwerten vermögen, ist klar. Andererseits aber sind die hier angeführten thatsachen auch nicht aus der welt zu reden, und der (auf jeden fall nur scheinbare) widerspruch bedarf des lösung. Ich möchte mir die vermutung gestatten, dass der den mittelarmenischen transskriptionen zu grunde liegende dialekt ein bisher unbekannt gebliebener ist, ein dialekt, der, abgesehen von der fast selbstverständlichen mischung verschiedener redeweisen, infolge der grossen und andauernden entfernung vom stammlande altes zäher festgehalten hat als die heimat.

Etwaige versehen in dem das romanische betreffenden teil meiner ausführungen darf ich wohl im hinblick darauf zu entschuldigen bitten, dass ich hier aller mündlichen und schriftlichen belehrung weit entrückt bin.

Etschmiadsin (Kaukasien). Franz Nikolaus Finck.

LES DIFFÉRENCES DE TON DANS LE VOCABULAIRE FRANÇAIS.

Le but que nous nous proposons dans cet article est de montrer par des exemples pratiques comment l'expression d'une même idée ou d'un même objet varie suivant les divers milieux et les diverses catégories de style. Nous avons insisté dans d'autres livres ou articles sur cette question de la distinction des styles en français; nous y avons vu un des éléments les plus nécessaires pour la connaissance approfondie de la langue française moderne, et en général de toute langue vivante. Un étranger qui dit «disciple» là où il devrait dire «élève» peut savoir le français en gros; mais s'il ignore que *disciple* appartient au style solennel, classique, tandis qu'*élève* est le terme courant, du style ordinaire, sa connaissance du français est nécessairement superficielle et prouve chez lui un manque d'observation.

Continuons précisément à choisir nos exemples parmi les expressions et termes relatifs à l'enseignement et à l'école. Ce sera un petit travail doublement pédagogique. En fait, le petit exercice auquel nous nous livrons ici est un exercice de synonymes, mais compris à un point de vue spécial: le choix à faire entre les divers étages de la langue. Très souvent on cherche midi à quatorze heures, et les maîtres se lancent dans des distinctions subtiles entre le sens des mots alors qu'il faudrait se borner à dire: tel mot est familier, tel autre, qui a le même sens, est plus solennel, etc. On voit l'importance

de la question que nous nous efforçons de traiter; car malgré la révolution que V. Hugo prétend avoir faite, il y a encore et il y aura toujours des mots sénateurs et des mots roturiers.

Commençons par parler des bons et des mauvais élèves. Le mot ordinaire pour la première catégorie est *bon élève*; ce terme est de mise à peu près partout. En revanche, *élève travailleur*, *élève méritant* ou *laborieux*, *bon sujet*, *sujet d'élite*, *sujet hors ligne*, etc. sont des expressions restreintes au langage relevé, officiel, administratif, et sentent la rédaction du bulletin hebdomadaire ou trimestriel. *Élève émérite* serait encore plus solennel. Pour marquer le degré de science de cet élève, on dit généralement qu'il est *fort*, non pas *fort en thème*, qui serait méprisant. L'argot d'écolier dit qu'un tel est *calé* ou *trapu*. L'expression *ferré*, donnée par tous les dictionnaires, nous semble très connue à l'étranger, trop connue même, car nous croyons avoir remarqué qu'elle perd du terrain en France. C'est une petite expression anodine, que les écoliers ont à peu près cessé d'employer et qu'on trouve surtout dans les livres et dans le langage des dames. Pourtant, dans son dictionnaire français-argot (p. 401), Bruant la donne sans l'astérisque qui indique les termes vieillis: mais cela ne prouve pas grand'chose.

L'antithèse du *bon élève* est naturellement le *mauvais élève*: tel est le terme général, ordinaire. Mais le professeur, l'interpellant du haut de sa chaire en termes indignés, l'appellera volontiers un *crétin*. Le mot familier *cancre* vieillit à grand train et appartient principalement à la littérature, toujours plus ou moins en retard sur le mouvement de la langue. — Le même élève, en langage administratif, solennel, ce sera le *mauvais sujet*, le *sujet déplorable*, «qui fait le désespoir de sa famille». Mais dans l'argot des écoles il pourra recevoir le qualificatif de *galette*. — Quelques dictionnaires et lexiques persistent à donner le mot *fruit sec* comme synonyme de *mauvais élève*. Ce n'est pas tout à fait la même chose: le *fruit sec*, c'est le «raté» qui n'a pas tiré parti de ses études et n'arrive à rien par la suite.

L'élève, bon ou mauvais, appelle très souvent son professeur «le *prof*», apocope peu élégante, mais qui n'en est pas moins fort usuelle, surtout dans les lycées de

Paris.[1] Le terme normal et poli, c'est «le *professeur*»; il a remplacé l'ancien *régent*, terme archaïque, mais qu'on cite encore parfois par ironie. — Le terme de *maître* a une allure plus solennelle; il s'emploiera, par exemple, dans les exhortations morales au respect qu'on doit à un maître. — En revanche, le journaliste ennemi de l'enseignement actuel désignera ce professeur, ce maître, sous le sobriquet de *Pet de loup*.

Un professeur peut être *sévère*: c'est l'adjectif normal. Pour parler plus familièrement il est *raide* ou *pas commode*: l'élève le trouve *rosse*, et, s'il descend encore d'un échelon dans la langue familière, il l'appelle *pètesec*, ce qui est presque de l'argot.

Quant au professeur *indulgent*, les notes administratives peuvent le qualifier de «maître *mou* et *sans discipline*»; mais les élèves satisfaits l'appellent volontiers «un *chic type*» ou, en argot, «un prof *à la coule*». — Est-il trop indulgent, on lui *fait du bruit* (terme ordinaire); c'est ce que les rapports officiels qualifient de «*désordre dans la classe*»; mais c'est ce que les collégiens appellent joyeusement le *chahut*: tel est le mot en quelque sorte consacré; il est plus employé que *potin*, *bousin*, etc.

Travailler a de nombreux synonymes dans la langue familière; les plus anodins, ceux qui sentent le moins l'argot, sont *bûcher*, *piocher*, et même *potasser*, bien que ce dernier verbe fasse plutôt partie de l'argot d'écolier, en compagnie de *turbiner* et de *chia[r]der*.

L'écolier fait ses *devoirs* (terme ordinaire), il écrit ses *copies*. Si le devoir est une rédaction quelconque, cela s'appelle en argot un *topo*, ou encore un *laïus*: le «laïus», c'est proprement le *discours français* (terme normal). L'écolier abrège en *disserte* le mot *dissertation*. Le terme de *devoir français* est

[1] L'apocope est le procédé d'argot le plus employé par les élèves, sans doute parce que c'est le procédé le plus simple et le plus naïf, et aussi peut-être parce que les écoliers ont souvent affaire à de grands mots savants. Ex.: *le bac* (= le baccalauréat), *une disserte* (= une dissertation); *math élém* (= mathématiques élémentaires), *une traduc* (= une traduction), *la géo* (= la géométrie), *la trigo* (= la trigonométrie), *philo* (= philosophie), *rhéto* (= rhétorique), etc.

plus modeste — et plus général aussi, il est vrai — que les termes pompeux de *dissertation* ou *discours*; il s'emploie surtout dans les petites classes. Quant au mot *devoir de style*, c'est plutôt dans l'enseignement primaire qu'on l'entend, ainsi que l'abréviation «*un style*», qui fait partie de l'argot des candidates au brevet.

S'il s'agit d'un texte à traduire, on entend encore certains professeurs parler du *bon français* par opposition au mot à mot; mais ce terme de «bon français» a maintenant une tournure vieillotte et ridicule: on se contente de dire *le français* tout court. Encore est-ce là une expression un peu familière; on préfère généralement dire: *la traduction*, ce qui est le terme normal.

Le bon devoir ou le bon élève *ont* une bonne note; «*recevoir* une bonne note» est un peu moins fréquent; «*obtenir* ou *mériter* une note» appartiennent à un langage plus relevé, plus officiel. L'élève dit en son «patois»: «Aujourd'hui j'ai *piqué* un 5 de laïus».

L'élève qui ne sait pas sa leçon *ne répond rien* au tableau noir; en style solennel, il *reste muet*; en argot, il *sèche* ou, — *horresco referens*, — il *pique une m* . . . .

L'élève est soumis à l'autorité immédiate des *maîtres d'étude*: tel est le terme le plus fréquemment employé dans le public pour désigner ces souffre-douleur. La distinction entre *maître surveillant* et *maître répétiteur* est plutôt administrative, et est surtout appréciable pour ceux qui connaissent l'enseignement; pour le gros public, ce sont tous des «maîtres d'étude»; pour les élèves, ce sont tous des *pions*.

Les élèves sont *externes* ou *internes*. On ne dit guère *élève libre* pour *externe*; et les deux mots savants sont maintenant très connus dans le public; le mot de *pensionnaire* est encore assez fréquent cependant, mais il fait l'effet d'être un peu vieilli et populaire. La langue administrative, officielle, emploie les longues expressions composées *élèves externes* et *élèves internes*.

L'interne doit être muni d'un *correspondant*, qui vient le chercher le dimanche au lycée, et que le lycéen irrévérencieux appelle par abréviation «mon *pondant*».

Les études sans latin ont été longtemps tenues en défaveur,

et s'appelaient l'*enseignement spécial*, et les élèves qui recevaien le dit enseignement recevaient en même temps le qualificati méprisant de *spéciaux*, déformé souvent par l'argot scolaire e *bestiaux*. Le malheureux enseignement spécial s'appelait encor *le français*. «Vous passerez au français», disait-on familière ment aux élèves classiques qui ne montraient pas une intelligenc bien vive. — Aujourd'hui les choses ont bien changé, ainsi qu les mots, et le terme d'*enseignement moderne* n'est accompagn d'aucun sous-entendu défavorable.

L'enseignement classique était fier autrefois de ses *classe d'humanités*. Ce mot est maintenant en décadence. Il s trouve encore dans les livres, mais on ne le prononce guèr qu'avec une certaine nuance d'ironie; car rien ne vieillit plu vite que les systèmes d'éducation. On se contente aujourd'hu de dire: *les classes de lettres*; le terme de *classes supérieure* est moins fréquent, et surtout administratif.

Un élève qui dénonce un camarade porte généralemen le qualificatif de *rapporteur*: en langage solennel, c'est u *délateur*. Ses camarades l'appellent *mouchard* ou *cafard* (moin usité dans ce sens).

Notons encore les différences de ton entre *condiscipl* (solennel) et *camarade* (terme ordinaire); entre *matière*, qui es le terme employé le plus souvent, et *branche*, qui est vieilli solennel et fait un peu sourire, peut-être parce qu'il fait tro songer à *vieille branche*; entre *il y aura congé*, terme usuel, e *les écoles vaqueront*[1], formule officielle.

Vient enfin l'examen qui est le couronnement des étude secondaires: le fameux *baccalauréat*, appelé familièrement *bacho* et en argot d'écolier *bac*.

Les heureux sont *reçus*; le terme plus officiel est *admis* Les malheureux sont *refusés*, terme ordinaire; officiellemen

---

[1] Le mot *vaquer*, surtout dans cette acception, n'est guère conn de la masse des Français. Je me rappelle avoir entendu un vieu professeur de dessin d'un lycée français qui, lisant cette phrase: «Le classes vaqueront de tel jour à tel jour», s'écria: «Mais le minist ne sait pas le français. Comment peut-on écrire que les classe *vaqueront* précisément pendant les congés, alors qu'on dit: *vaquer* à son ouvrage?»

on se sert de l'euphémisme *ajournés*. Quant aux termes familiers qui désignent cette disgrâce, ils sont nombreux. Alors que nous ne voyons guère de mots d'argot pour désigner le succès à l'examen, ils abondent pour railler le candidat qui échoue. L'argot est cruel; il se développe surtout autour des choses pénibles de la vie, comme les microbes dans les organismes affaiblis. On est *collé*: c'est le mot familier le plus fréquent. Appartiennent davantage à l'argot universitaire les synonymes: *retapé*, *recalé*, *boulé*, *retoqué*, *blackboulé*.

Nous ne prétendons pas avoir traité le sujet à fond; nous voulions simplement tracer un programme et montrer comment, sur un sujet donné, on peut presque toujours trouver deux ou trois synonymes et même davantage, différant seulement par le ton et le style, et non par la signification. On remarquera peut-être que les termes solennels sont les moins fréquents dans notre liste; c'est aussi qu'ils sont plus difficiles à imaginer. Il n'est pas toujours facile de prévoir ce que Joseph Prudhomme dirait dans tel ou tel cas. D'ailleurs nous n'avons guère utilisé de dictionnaires ni de textes pour notre tableau; en dépouillant un certain nombre de volumes sur la vie de collège, on arriverait évidemment à recueillir une moisson beaucoup plus riche.

Lund (Suède). Émile Rodhe.

BERICHTE.

4. HAUPTVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES.

(Schluss.)

„Über die *Zentralstelle für schriftstellererklärung* (Z. S.-E.) berichtet herr dr. Konrad Meier-Dresden:

„,Die *Zentralstelle für schriftstellererklärung* ist auch im vergangenen jahre in der den verbandsmitgliedern bekannten weise weitergeführt worden. Die entwickelung ist eine den vorjahren entsprechende gewesen, erfreulicherweise ist dem leiter wiederholt von verschiedener seite lebhafte teilnahme für die zentralstelle bekundet worden. Für die freundliche unterstützung unserer bestrebungen sprechen wir den herren einsendern unseren verbindlichsten dank aus.'

„Der bericht dr. Gassmeyers über seine thätigkeit als verwalter des *Neuphilologischen stellennachweises* gestaltet sich diesmal ziemlich kurz. Die hauptaufgabe während der wenigen monate vom oktober vorigen jahres bis ende februar d. j. waren die vorarbeiten für die vom verwalter beantragte und durch die herren oberlehrer Lippoldt und dr. Reussner vollzogene kassenrevision des St.-N. Das ziemlich umfangreiche und oft verwickelte rechenwerk wurde von den herren revisoren richtig gesprochen und darauf dem verwalter in der letzten vorstandssitzung entlastung erteilt. Der verband ist den beiden herren, die sich der grossen mühe einer eingehenden kassenprüfung des St.-N. unterzogen haben, zu aufrichtigem danke verpflichtet, denn es war für sie, die zunächst ganz uneingeweihten, eine schwere und zeitraubende arbeit, sich mit den zahlreichen und in ihrer art so mannigfaltigen beziehungen des St.-N. vertraut zu machen. Nach diesem rechnungsabschluss hatte der St.-N. seit seiner gründung im januar 1899 an ausgaben m. 1058,96, an einnahmen m. 994,20, mithin ein defizit von m. 64,76, dazu kamen an noch zu zahlenden rechnungen für kürzlich gelieferte drucksachen m. 180,75, so dass im ganzen eine unterbilanz von m. 245,51 zu verzeichnen war. Vergleicht man diese unterbilanz mit den gründungsausgaben, die sich auf m. 466,25 beliefen, so erkennt

man, dass die verwaltung stets bestrebt gewesen ist, den St.-N. mit der zeit auf eigene füsse zu stellen. Bei unterlassung jeglicher weiteren propaganda, ferner unter hinzuziehung der geplanten finanziellen unterstützung durch den verband der akademisch-neuphilologischen vereine in höhe von m. 120 und schliesslich mit zuhilfenahme neu eingehender eintragsgebühren, würde es leicht gelungen sein, dieses verhältnismässig kleine defizit in kurzer zeit zu decken. Um aber auch durch eine wirksame propaganda zu gunsten der grossen zahl der stellensuchenden (z. z. 100), durch eine propaganda, die nur durch insertion in grossen familienzeitschriften zu erreichen ist, wirken zu können, hätte der verband recht erhebliche opfer an geld bringen müssen. Wozu aber unseren verbandsmitgliedern, die den allergeringsten nutzen davon haben, weitere steuern für diese einrichtung auferlegen? Wenn von den eingeschriebenen 114 bewerbern nur 14 untergebracht werden konnten, so stehen die opfer an zeit, geld und mühe zum erfolg in keinem gesunden verhältnis. Deshalb hat sich der vorstand einmütig dafür erklärt, den St.-N. aufzulösen und durch die heutige hauptversammlung den § 3 der verbandsstatuten dementsprechend ändern zu lassen. Der vorstand von vor zwei jahren hatte sich geirrt, indem er die ungeheuren schwierigkeiten nicht voraussah, die sich dem unternehmen bieten würden.

,Eng bei einander wohnen die gedanken,
Doch hart im raume stossen sich die sachen.'

„Bedenkt man, dass in den vergangenen zwei jahren von dem St.-N. nicht weniger als za. 16500 briefe und postkarten verschickt worden sind, so wird man erkennen, dass die verwaltung die redlichste absicht gehabt hat, für die klienten des St.-N. zu sorgen. Auf die dauer würde es dem verwalter nicht mehr möglich gewesen sein, in seinen mussestunden eine arbeit zu leisten, die nur von einem bureau mit mehreren schreibern geleistet werden könnte. Ein halbes jahr lang freilich müsste wohl für diejenigen unter der hand gesorgt werden, die bis jetzt noch beim St.-N. eingeschrieben sind. Da jedoch keine einschreibegebühren mehr eingehen, so beantragt der verwalter im namen des vorstandes, ihm zur deckung der portounkosten die nötigen mittel zu gewähren. Mit dem 31. dezember 1901 würde dann der St.-N. *de facto* zu wirken aufhören. Der mit ihm verknüpfte *Internationale pensionsnachweis*, der sich ausgezeichnet bewährt, bleibt indessen bestehen.

„Die vom vorstand des S. N.-V. für den Deutschen neuphilologenverband angestellte *Erhebung über reisestipendien für neuphilologen* hat ganz interessantes zu tage gefördert. Auf grund der von allen herren kollegen in dankenswerter weise gegebenen auskünfte ist über diesen punkt folgendes zu berichten:

„Ins budget eingestellte summen finden sich

1. im staatshaushalt-plan* des königreichs Sachsen, kap. 94 C_1, in

höhe von m. 3000. Diese summe kommt jedoch nicht ausschliesslich an neuphilologen zur verteilung;

2. Dresden gewährt jährlich für 2 lehrer aller 10 höheren schulen je m. 500 und m. 750 für vertretung, also im ganzen m. 1750;

3. Leipzig stellt jährlich m. 3000 ein und gewährt davon unterstützungen bis zur höhe von m. 900. — Die vertretung bezahlt die schulkasse;

4. Aue gibt jährlich m. 300, aber nicht ausschliesslich an neusprachler;

5. Auerbach m. 200, die ein jahr ums andere an neusprachler kommen;

6. Chemnitz m. 300 alljährlich für je einen lehrer des realgymnasiums oder der realschule;

7. in Leisnig ist bis jetzt dreimal jährlich eine „rücklage" von m. 100 zu einem neuphilologischen reisestipendium eingestellt gewesen. Vergeben ist das stipendium, für das eben erst gesammelt wird, noch nicht;

8. in Ölsnitz i. V. sollen in den nächsten haushaltplan m. 150 eingestellt werden;

9. in Oschatz steht der realschulkommission die summe von m. 400 zur verfügung, um unvorhergesehene ausgaben zu bestreiten. Von diesem betrage sind bis jetzt 2 kollegen mit m. 800 bez. m. 250 unterstützt worden;

10. die stadt Plauen i. V. gibt jährlich für „instruktionsreisen" dem realgymnasium m. 150, den bürgerschulen m. 400. Besondere neuphilologische reisestipendien bestehen jedoch nicht;

11. die stadt Stollberg jährlich m. 200 und

12. die stadt Frankenberg ebenfalls m. 200.

„Was reisestipendien aus privathänden anlangt, so sind auch in dieser beziehung anfänge schon vorhanden. Als gönner und förderer sind hier zu nennen die handelslehranstalt zu Bautzen, die Dresdener kaufmannschaft und der schulvorstand der öffentlichen handelsschule zu Dresden. An der handelsschule zu Freiberg besteht seit 1900 eine stiftung von m. 3000, die in dankenswerter weise von den herren bankier Rohland und kommerzienrat Koethen errichtet worden ist, eine stiftung, deren erträgnisse zu reiseunterstützungen für die lehrer der anstalt bestimmt sind. Die reisen können auf anregung für den beruf oder auf erholung abzielen.

„Reiseberichte werden nicht immer verlangt; meistens muss sich der stipendiat auf eine gewisse zeit, gewöhlich auf 2—3 jahre, verpflichten, seinen dienst nicht zu verlassen, oder andernfalls das stipendium zurückzahlen.

„Ziehen wir die summe von dem, was jährlich an reisebeihilfen im königreich Sachsen zusammenkommt, so findet man, dass schon der ziemlich ansehnliche betrag von m. 10000 gespendet wird. Der jahres-

bericht des vorstandes kann somit nicht besser beschlossen werden als mit dem ausdruck des lebhaft empfundenen dankes für alle die behörden und privatpersonen, die bisher die sache der neuphilologen in so hochherziger weise gefördert haben und in zukunft weiter fördern wollen."

Nach verlesung des jahresberichtes erhielt herr dr. Max Mann-Leipzig das wort zu dem von ihm freundlich übernommenen festvortrag über das thema: *Zur geschichte des neusprachlichen unterrichts in Sachsen.*

Der vortragende führte aus, dass unser deutsches schulwesen von den anfängen unserer nationalen kultur bis auf den heutigen tag unter dem massgebenden einfluss des klassischen altertums gestanden hat, und schilderte die verschiedenen entwickelungsstufen dieses einflusses. Allmählich erwächst aber mit dem emporblühen der modernen wissenschaften eine reaktion gegen den klassizismus, die auf Leibnizens betreiben zur gründung von ritterakademien führt. War das bildungsideal der lateinschulen der gelehrte, so ist das der ritterakademien der feine weltmann, der vor allem französisch spricht. So wird denn in den ritterakademien französisch zum hauptfach des unterrichts und dringt aus ihnen allmählich, und zwar zunächst als fakultatives fach, vornehmlich in die sächsischen fürstenschulen ein. Im ersten viertel des 19. jahrhunderts wird es auch von den inzwischen zu gymnasien erhobenen gelehrtenschulen als obligatorisches fach übernommen und erhält um die mitte des jahrhunderts mit der einführung des englischen eine stärkung seiner stellung. Inzwischen war aber die bedeutung der neueren sprachen als unterrichtsfächer mächtig gestiegen durch die gründung der realschulen, die sich später in realschulen 1. und 2. ordnung, schliesslich in realgymnasien und realschulen schlechthin schieden. Die art, wie der unterricht in den neueren sprachen auf all den genannten anstalten von den ersten zeiten an betrieben wurde, und mit welchen schwierigkeiten er zu kämpfen hatte, wurde eingehend unter zurückgreifen auf besonders charakteristische beispiele geschildert. Die rückwirkung des neusprachlichen unterrichts auf die universität führte dazu, dass schon im letzten viertel des 18. jahrhunderts neusprachliche vorlesungen an der landesuniversität gehalten wurden und lektoren für französisch und englisch die erlaubnis erhielten, übungen abzuhalten. Die entwickelung dieses akademischen betriebes der neueren sprachen und seine beziehungen zur mittelschule wurden eingehend dargelegt und bis auf die neueste zeit verfolgt. Zum schluss wurde betont, wie das erblühen der romanischen und englischen philologie an den universitäten und des neusprachlichen unterrichts an den schulen in innigem zusammenhang steht und zur bildung einer von korpsgeist erfüllten neuphilologischen lehrerschaft geführt hat.

Der hochinteressante vortrag, der allen anwesenden sehr viel neues bot, wurde daher auch mit rauschendem beifall von der versammlung aufgenommen.

Nach einer kurzen pause trat man in den 4. punkt der tagesordnung ein. Dem dresdener vorstand wurde wegen ausfalls der versammlung im jahre 1900 auf antrag des leipziger vorstandes indemnität erteilt. Die daran angeschlossenen anträge auf satzungsänderungen wurden fast sämtlich einstimmig mit kleinen redaktionellen änderungen von der versammlung angenommen. Hiernach soll nicht alljährlich, sondern nur in der regel alljährlich zwischen pfingsten und den grossen ferien der verband eine hauptversammlung abhalten. Es wurde jedoch besonders betont, dass der ausfall einer hauptversammlung nur aus ganz triftigen gründen, im äussersten notfalle, beantragt und beschlossen werden solle. Ferner können von jetzt ab nach der vorgenommenen satzungsänderung auch lehrerinnen der neueren sprachen dem sächsischen verbande als ausserordentliche mitglieder (mit einem bis zum 15. novbr. fälligen jahresbeitrag von 2 m.) beitreten. Die ausserordentlichen mitglieder haben dasselbe stimmrecht wie die ordentlichen mitglieder. Mit diesem beschluss der leisniger versammlung wird man sicher einem lebhaft und längst empfundenen wunsche vieler kolleginnen entgegengekommen sein. Der passus über den stellennachweis wurde, da diese einrichtung vom vorstand aufgelöst worden war, aus dem § 3 der verbandssatzungen gestrichen. Der internationale pensionsnachweis, der mit dem St.-N. verbunden war, bleibt jedoch bestehen und wird nach wie vor von dr. Gassmeyer (Äussere Halleschestr. 18, I) geleitet.

Sodann erhielt oberlehrer dr. Lüder-Dresden das wort zu punkt 5 der tagesordnung: Stellungnahme des S. N.-V. zu der schrift von Karl Breul: *Betrachtungen und vorschläge, betreffend die gründung eines reichsinstituts für lehrer des englischen in London.* Der redner wies zunächst darauf hin, dass es eine ehrenpflicht der neuphilologischen vereinigungen Deutschlands sei, zu der genannten broschüre in irgend einer form stellung zu nehmen. Da die schrift Breuls schon seit pfingsten 1900, als der Allgemeine deutsche neuphilologenverband in Leipzig tagte, in den händen der interessenten sei, so dürfe man ihren inhalt als bekannt voraussetzen. Zweifellos habe Breul das verdienst, die wichtige frage der bestmöglichen ausnützung der studienzeit, die deutsche neuphilologen im auslande verbringen, in neue beleuchtung gerückt zu haben. Der von ihm angeregte gedanke der begründung eines deutschen reichsinstituts in London verdiene vollen beifall; auch sei für die fernere zukunft zu hoffen, dass der errichtung eines ähnlichen instituts in Paris sich keine unüberwindlichen hindernisse entgegenstellen würden. Freilich könne man gegen manche einzelvorschläge des cambridger gelehrten begründete bedenken aussprechen; und es sei nicht zweifelhaft, dass die vorschläge Breuls in bezug auf die höhe des gehaltes des künftigen institutsleiters, die anzahl der vom deutschen reiche auszusendenden stipendiaten und den betrag ihres reisestipendiums über das in Deutschland gegenwärtig erreichbare weit hinausgehen. Für die versammlung handle es sich aber nicht um eine bedingungs-

lose billigung aller ausführungen Breuls, sondern darum, aus seinem vorschlage den gesunden kern herauszuschälen und damit für künftige verhandlungen in grösserem kreise ein greifbares material zu liefern. Was bisher von einzelnen städtischen gemeinden und deutschen bundesstaaten auf dem gebiete der reisestipendien geschaffen worden, sei sehr dankenswert, bedürfe aber noch der ergänzung durch entsprechende einrichtungen im auslande, die in ihrem ganzen wünschenswerten umfange allein von der deutschen reichsregirung geschaffen werden könnten. Im hinblick auf die grosse bedeutung, welche die pflege der neueren sprachen an unseren höheren schulen erlangt habe, im hinblick auf den hohen wert, den man in den massgebenden kreisen der reichsregirung auf gründliche bekanntschaft der leitenden gesellschaftsklassen mit Frankreich und England lege, dürfe man hoffen, dass massvolle wünsche der deutschen neuphilologen ein geneigtes ohr finden würden. Zum schluss bat der redner um annahme folgenden antrages:

„Der S. N.-V. erkennt in der schrift von Karl Breul: *Betrachtungen* u. s w. eine zeitgemässe und dankenswerte anregung. Er bezeichnet es als dringend wünschenswert, dass durch begründung neuphilologischer institute in Paris und London den fachgenossen (studenten und lehrern) gelegenheit geboten werde, ihren studienaufenthalt im auslande planmässig auszunutzen. Der S. N.-V. lehnt es ab, in bezug auf die einrichtung dieser institute und die dafür erforderlichen geldmittel schon jetzt besondere ansichten und wünsche auszusprechen."

Herr prof. M. Hartmann begründete seine entgegengesetzte ansicht wie folgt:

„Es kann wohl keinem zweifel unterliegen, dass der Breulsche vorschlag auf den ersten blick etwas ungemein bestechendes hat, und ich gestehe ohne weiteres, dass ich ihm ursprünglich sehr freundlich gegenüber gestanden habe; wenn er auf dem leipziger neuphilologentage zur beratung gestanden hätte, würde ich möglicherweise dafür gestimmt haben.

„Hier in Leisnig ist die lage wesentlich anders. Der antrag ist nun schon über jahresfrist in unserer hand, wir haben ihn reiflich überlegen können, und wir können ein sachgemässes urteil darüber abgeben. Wie den herren bekannt, hat ja auch die dresdener gesellschaft in ihrer märzsitzung sich mit dem antrage beschäftigt und hat ihn sich ihrerseits angeeignet.

„Nach meinem dafürhalten leidet der plan dr. Breuls an einem *grundfehler*, der allein so schwer wiegt, dass sich ein eingehen darauf schlechterdings verbietet.

„Es ist nämlich auf das entschiedenste zu bestreiten, dass das zusammenleben und zusammenstudiren einer grösseren zahl von deutschen an *einem* punkte des auslandes geeignet ist, den hauptzweck des ausland-

aufenthaltes zu befördern, auf den es vor allem ankommt, die praktische, gründliche aneignung der fremden sprache. Bei den archäologischen instituten in Rom und Athen liegt die sache ganz anders. Da ist das zusammenarbeiten der jungen leute in hohem grade förderlich für die erreichung des zweckes, hier dagegen wäre das zusammenarbeiten geradezu ein hindernis für die erreichung des zweckes.

„Man wird mir hier einhalten, dass dr. Breul die stipendiaten ja in englischen familien unterbringe. Ganz schön! aber er sagt doch ausdrücklich, dass die stipendiaten regelmässig in der woche zu gemeinsamer arbeit im institute zusammenkommen, die mehr als je eine stunde in anspruch nehmen muss, und es ist gar nicht zu vermeiden, dass sich auf grund des gemeinsamen studiums ein engeres verhältnis zwischen den jungen leuten herausbildet, das sich naturgemäss auch ausserhalb des instituts geltend machen und sie manch liebes mal gesellig zusammenführen wird. Dass dann oft genug die muttersprache zu ihrem rechte kommen wird, ist wohl ebenso unvermeidlich; aber selbst wenn die stipendiaten zäh und ausdauernd englisch untereinander reden, ist das doch immer nicht dasselbe, als wenn jeder einzelne mit engländern englisch spricht.

„Es gibt eine einrichtung, die unverkennbare analogien mit dem Breulschen gedanken bietet, und nach der man sich ungefähr ein bild machen kann, wie die einrichtung praktisch wirken würde: ich meine die sog. *ferienkurse* im auslande. Es liegt mir ganz fern, diese einrichtung hier herabsetzen zu wollen; sie können gewiss viel nutzen stiften und haben auch schon viel nutzen gestiftet, und sie sind etwas in ihrer art hoch verdienstliches. Aber, m. h., wer gelegenheit gehabt hat, diese einrichtung im auslande zu beobachten, der weiss auch, dass hier eine klippe vorhanden ist, die um so schwieriger zu umgehen ist, je grösser die zahl der an einem ferienkursus teilnehmenden ausländer ist. Gerade die bestgeleiteten ferienkurse schaffen durch die anziehungskraft, die sie auf das ausland ausüben, eine schwierigkeit, die sich an weniger berühmten orten nicht in dem masse fühlbar macht. Wenn das schon in den ferienkursen der fall ist, wo das zusammenleben der lernbeflissenen nur von kurzer dauer ist, wie viel mehr muss es sich bei einer ständigen einrichtung wie dem Breulschen reichsinstitut geltend machen! In einer stark besuchten ferienkursstadt des auslandes sagte mir voriges jahr ein deutscher student: ‚Es ist wirklich sehr anerkennenswert, was man uns hier bietet, aber — wir sind zu viel deutsche.‘ — Wir sind zu viel deutsche! Das ist ein sehr bezeichnendes urteil, das deutlich auf einen übelstand hinweist. Wenn dr. Breul ein solches verhältnis fest organisiren will, so führt er uns dabei nicht auf den rechten weg. Anstatt die stipendiaten so kräftig und so reichlich und ausschliesslich wie nur möglich in das fremde sprachmeer untertauchen zu lassen, konstruirt er künstlich so zu sagen in dem fremden sprachmeer eine deutsche insel und bevölkert diese

von reichswegen mit deutschen ansiedlern. Das ist ein grosser fehler, und wenn es denkbar wäre, dass er wirklich begangen würde, so kämen wir dabei nicht dem ziele näher, sondern vom ziele geradezu ab.

„Ein anderes, sehr gewichtiges bedenken gegen den plan liegt darin, dass dr. Breul sich die einrichtung als ein reichsinstitut denkt. Er übersieht dabei das *staatsrechtliche verhältnis*, dass das schul- und unterrichtswesen nicht zu den dingen gehört, die nach artikel 4 der reichsverfassung unter die kompetenz des reiches fallen. Es gibt kein reichsschulamt, bei dessen büdget die forderung für ein reichsinstitut in London angebracht werden könnte, es gibt nur 26 einzelschulverwaltungen, und daher würde der Breulsche plan, wenn auch nicht der absicht nach, so doch thatsächlich einen eingriff in die souveränität der einzelstaaten involviren, dem diese schlechterdings nicht mit besonderer freude gegenüberstehen könnten. Ich möchte doch nachdrücklich davor warnen, erneut in einen fehler zu verfallen, den die deutschen neuphilologen schon einmal begangen haben, i. j. 1886, wo der erste neuphilologentag in Hannover beschloss, eine petition um neuphilologische reisestipendien an den deutschen reichskanzler einzureichen. Bekanntlich erfuhren die gesuchsteller damals eine ablehnung *a limine* und wurden einfach an die adresse der einzelstaaten verwiesen.

„Ganz kurz möge doch noch auf die *geldfrage* bezug genommen werden. Diese wird von herrn dr. Lüder neuerdings ganz ausgeschieden, aber das ist dem Breulschen plane gegenüber doch nicht angängig. Denn wenn man nicht ganz und gar in die luft bauen will, muss man sich notwendigerweise auch fragen, mit welchen mitteln der plan ausgeführt werden könnte. Bekanntlich stellt nun dr. Breul für seinen plan eine kostenrechnung von jährlich 200000 m. auf. Ich weiss nicht, ob er jemals gelegenheit gehabt hat, ein exemplar des deutschen reichshaushaltsetats einzusehen. Wer diesen kennt, weiss von vornherein, dass die vorgeschlagene summe schlechterdings keine aussicht auf annahme hätte. Freilich will dr. Breul, wenn es gar nicht anders geht, auch mit der hälfte zufrieden sein; aber auch daran könnte ich nicht glauben. Ich bin ein leidlicher optimist, meiner ganzen geistesrichtung nach, aber auch ein so auf die hälfte abgeminderter betrag würde weit über das hinausgehen, was mein optimismus mich als erreichbar ansehen lässt, über alle positionen des reichshaushaltsetats, die man als einigermassen in betracht kommend heranziehen könnte. Es sei hier namentlich darauf hingewiesen, dass das orientalische seminar in Berlin, an dem, beiläufig bemerkt, neuerdings auch französische und englische kurse unter leitung von ausländern eingerichtet werden, vom reiche jährlich einen betrag von etwa 60000 m. erhält. Es sei ferner noch erwähnt, dass die zwei archäologischen institute in Rom und Athen zusammengenommen vom reiche mit etwa 140000 m. jährlich unterhalten werden. Diese ziffern geben ungefähr einen anhalt für den

eindruck, den ein antrag auf jährlich auch nur 100000 m. auf die massgebenden kreise machen würde.

„Wenn ich so dem von Cambridge an uns gelangten gedanken nur ablehnend gegenüberstehen kann, so sehen Sie doch aus meinem eigenen antrage, dass ich weit davon entfernt bin, den jetzt bestehenden zustand für ein ideal anzusehen, an dem nichts mehr zu bessern wäre. So dankbar ich die gerade in Sachsen so liberal und einsichtsvoll erfolgten geldbewilligungen von staat und stadtgemeinden anerkenne, so muss ich doch andererseits nach meiner kenntnis der dinge sagen, dass auch jetzt noch ein auf zahlreichen seiten lebhaft empfundenes bedürfnis zu befriedigen ist. Es genügt noch nicht, einen neuphilologen mit geldmitteln versehen in das ausland zu schicken, es müssen auch garantien geschaffen werden, dass der aufenthalt im fremden lande so intensiv als nur möglich zweckentsprechend ausgenutzt wird. Daran fehlt es leider noch gar oft. Auch in einer millionenstadt kann man sehr einsam sein, und gerade ausländer sind dieser gefahr in besonderem masse ausgesetzt, und ich kann Ihnen versichern, dass ich selbst in einer jungen zeit sehr stark darunter gelitten und deshalb meinen aufenthalt nicht in der rechten weise habe ausnützen können. Gelänge es, m. h., dieser thatsächlich vorhandenen gefahr wirksam zu begegnen, so würde ein grosser fortschritt erreicht sein, und in diesem sinne erlaube ich mir, Ihnen angelegentlich meinen antrag zur annahme zu empfehlen:

„‚In anbetracht, dass die volle ausnützung des auslandaufenthaltes der neuphilologen im sinne einer möglichst umfassenden aneignung der fremden sprache zur zeit noch sehr dem zufalle überlassen ist und daher oft genug nicht befriedigend erreicht wird, empfiehlt es sich dringend, einrichtungen zu treffen, die eine vollere erreichung des durch die auslandstipendien angestrebten zweckes gewährleisten.

„‚Es ist daher vor allem wünschenswert, zunächst für Paris und London wissenschaftlich gebildete, ortsansässige nationale zu gewinnen, deren besondere aufgabe es sein würde, die praktische sprachliche ausbildung der stipendiaten nach jeder richtung mit rat und that zu unterstützen.‘"

Geheimer hofrat prof. dr. Wülker tritt für den antrag Hartmann ein. Der gedanke von Breul sei nichts neues; bereits ende der 70er jahre habe G. Körting fast denselben gedanken ausgesprochen, damals habe er ihn freudig begrüsst, später aber sei er davon zurückgekommen und empfehle jetzt den antrag Hartmann. Nur erscheine es ihm bedenklich, wenn man sich von vornherein für Paris und London entscheiden wolle, eine allgemeinere fassung sei vorzuziehen.

Prof. dr. Hartmann begrüsst diese änderung als eine verbesserung seines antrags.

Dr. Meier empfiehlt den antrag Lüder zur annahme. Man solle heute zur Breulschen broschüre stellung nehmen, der man die anregung

verdanke; davon sei aber nichts im antrage Hartmann enthalten. Im grunde sei kein so grosser unterschied zwischen den beiden anträgen, da auch der wunsch Hartmanns auf gründung eines neuphilologischen büreaus oder instituts hinauslaufe. Das sei etwas ganz ähnliches, wie es dr. Lüder vorschlage. Einzelheiten könnten vielleicht auf dem breslauer neuphilologentage erörtert werden.

Prof. dr. Scheffler ist in bezug auf die ähnlichkeit der beiden anträge derselben meinung wie dr. Meier. Das institut verdiene aber den vorzug, weil es eine grössere autorität besässe als ein einzelner. Unangenehme erfahrungen mit den ferienkursen habe er nicht gemacht, im gegenteil sei es für ihn interessant gewesen, bei solchen gelegenheiten angehörige anderer nationen kennen zu lernen

Dr. Lüder macht darauf aufmerksam, dass man auch in Österreich die gründung eines derartigen institutes, allerdings innerhalb bescheidener finanzieller grenzen anstrebe, und dass der wiener verein sich in einer resolution zu gunsten eines solchen ausgesprochen habe.

Prof. dr. Hartmann bemerkt, dass sich auch der verein in Hannover gegen das Breulsche projekt ausgesprochen habe.

Dr. Gassmeyer wendet sich gegen den antrag Hartmann, indem er ausführt, dass es in fast allen französischen universitätsstädten bereits *comités de patronage* gäbe. Man solle sich erst einmal mit diesen in verbindung setzen.

Dr. Lüder sucht Hartmann zu widerlegen betreffs der gefahr, dass ein institut das zusammenleben vieler deutschen zur folge haben würde, und warnt davor, sich bei der debatte zu sehr in einzelheiten zu verlieren.

Nachdem dr. Meier den antrag auf schluss der debatte gestellt hat, bemerkt

der vorsitzende, es erscheine ihm wünschenswert, einen vermittelungsantrag anzunehmen, in dem der gedanke zum ausdruck käme, dass man die anregung in dieser ganzen angelegenheit Breul verdanke.

Nachdem auch dr. Lange sich für einen vermittlungsvorschlag ausgesprochen und dr. Lüder sich bereit erklärt hat, eventuell seinen antrag zurückzuziehen, wird ein solcher antrag von dr. Meier formulirt.

Prof. dr. Fehse empfiehlt den Hartmannschen antrag zur annahme, weil dann gleich etwas in der angelegenheit gethan werden könnte.

Der vermittlungsantrag wird mit 30 gegen 6 stimmen angenommen. Er lautet:

„Der Sächsische neuphilologen-verband erkennt in der schrift von Karl Breul: *Betrachtungen und vorschläge betreffend die gründung eines reichsinstituts für lehrer des englischen in London* eine zeitgemässe und dankenswerte anregung. Er bezeichnet es als dringend wünschenswert, einrichtungen zu treffen, die eine vollere erreichung des durch die auslandstipendien angestrebten zweckes gewährleisten."

Nach erledigung dieses 5. punktes der tagesordnung forderte der vorsitzende die sächsischen verbandsmitglieder auf zur teilnahme an den arbeiten des kanonausschusses des D. N.-V. Diejenigen herren welche sich daran beteiligen wollen, können die von dem kanonausschuss entworfenen formularbogen von dem derzeitigen 1. schriftführer, dr. Gassmeyer, erhalten.

Schluss der sitzung 3 uhr nachmittags.

Da die verhandlungen weit über die angesetzte zeit hinausgingen so konnten die teilnehmer nicht erst einen spaziergang durch das malerisch gelegene Leisnig machen. Unmittelbar nach der sitzung begab man sich daher in das hotel Belvédère, wo das festmahl unter allseitiger teilnahme der mitglieder und mehrerer gäste stattfand und in harmonischer weise verlief. Die reihe der trinksprüche eröffnete prof. dr. Knauer mit einem begeistert aufgenommenen hoch auf kaiser Wilhelm und könig Albert. Darauf sprach herr dr. Leitsmann auf das königliche ministerium des kultus und öffentlichen unterrichts. Auf die rede des herrn prof. dr. Thiergen-Dresden, der ein hoch auf die stadt Leisnig und ihre vertreter ausbrachte, antwortete herr bürgermeister Schickert in humorvoller rede auf den sächsischen verband. Herr prof. dr. Hartmann toastete auf den breslauer vertreter, herrn dr. Kopka, worauf dieser sofort dankte mit der versicherung, dass man nach dem muster des S. N.-V. auch in Schlesien versuchen wolle, die vertreter des faches bis zu pfingsten nächsten jahres zu einem provinzialverband zu vereinigen. Während herr prof. dr. Scheffler-Dresden auf die damen und den vorstand sprach, gedachten herr dr. Lüder des festredners und herr dr. Konrad Meier-Dresden des ältesten anwesenden vertreters des faches, des herrn geh. hofrat prof. dr. Wülker. Zum schluss erfreute herr oberlehrer Hedrich-Leisnig die tafelgesellschaft durch den vortrag eines gedichtes in vogtländischer mundart. Wie in den früheren jahren, so hatte auch diesmal wieder herr prof. dr. Thiergen die liebenswürdigkeit gehabt, ein tafellied zu dichten. Kurze zeit nach der tafel verweilten die teilnehmer noch auf der terrasse des Belvédère, die einen herrlichen blick auf das reizende Muldenstädtchen bietet, um dann befriedigt von den erfolgen und anregungen des tages die heimreise anzutreten.

Leipzig. Dr. Gassmeyer.

DAS NEUE LEHRPROGRAMM FÜR DEN UNTERRICHT IN DEN NEUEREN SPRACHEN AN DEN HÖHEREN SCHULEN BAYERNS.

Mit beginn des neuen schuljahres (18. september) ist in Bayern ein neues lehrprogramm für den neusprachlichen unterricht in wirksamkeit getreten, dessen wichtigste bestimmungen im folgenden mitgeteilt

werden. Für nichtkenner bayerischer verhältnisse sei bemerkt, dass an den gymnasien der französische unterricht erst in der 6. klasse (U II) beginnt und von da an 3 + 3 + 2 + 2 wochenstunden umfasst; an den realgymnasien beginnt er in der 4. klasse (U III) und umfasst 4 + 4 + 3 + 3 + 3 + 3 wochenstunden; an den realschulen (oberrealschulen bestehen in Bayern nicht) beginnt er in der 1. klasse (VI) und umfasst 6 + 6 + 5 + 4 + 3 + 3 wochenstunden. Englischer unterricht wird an den gymnasien nur fakultativ erteilt, bleibt also für diese ausser betracht. An den realgymnasien beginnt er in der 6. klasse (U II) und umfasst 4 + 3 + 3 + 3 wochenstunden; an den realschulen beginnt er in der 5. klasse (O III) und umfasst 5 + 5 wochenstunden.

Das neue lehrprogramm gilt sofort für den ganzen umfang des neusprachlichen unterrichts, ohne dass für die übergangszeit besondere festsetzungen getroffen sind. Die wichtigsten bestimmungen des neuen lehrprogramms sind:

I. Allgemeines lehrziel.

Gymnasium: Verständnis nicht zu schwieriger französischer werke hauptsächlich der neueren zeit, sowie auf genügender kenntnis der grammatik und hinreichendem wortschatz beruhende einführung in den mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremden sprache.

Realgymnasium: Sicheres verständnis französischer und englischer werke der klassischen und der neueren zeit, sowie auf genügender kenntnis der grammatik und hinreichendem wortschatz beruhende übung im korrekten mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremden sprache in einem für die gewöhnlichen lebens- und verkehrsbedürfnisse genügenden umfang.

Realschule: Verständnis eines angemessenen französischen bezw. englischen textes, sowie korrektheit im schriftlichen gebrauch der fremden sprache bei nicht zu schwierigen übersetzungsübungen und ein gewisser grad von raschheit im auffassen des gesprochenen, verbunden mit einiger fertigkeit im freien mündlichen ausdruck.

II. Besondere vorschriften.

(In der hauptsache für die drei schularten übereinstimmend.)

1. Hinsichtlich der *aussprache* sollen die schüler thunlichst dahin geführt werden, in sinngemässer weise fliessend und in einem ton zu lesen, welcher dem der gebildeten franzosen und engländer möglichst nahe kommt.

2. In bezug auf die *sprechfähigkeit* ist dahin zu streben, dass die schüler im stande sind, französische bezw. englische fragen (gymn. u. realsch.: *leichte* frz. bezw. engl. fr.) über geeignete lesestücke oder über einfache vorkommnisse des täglichen lebens zu verstehen und französisch bezw. englisch zu beantworten.

3. Im mittelpunkt des unterrichts steht der *fremdsprachliche text*, vor allem das zusammenhängende lesestück, an welches sich die meisten

übungen anzuschliessen haben. (Zusatz für d. realg.: Bei der erklärung der schriftsteller ist jedesmal eine kurze litterarhistorische einleitung zu geben.)

4. An den text hat sich der unterricht in der *grammatik* zu schliessen, die nur als mittel zum zweck vorzugsweise nach der induktiven methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden erscheinungen zu behandeln ist.

5. Die *schriftlichen übungen* sollen in allen klassen im niederschreiben von diktaten (gymn.: *leichten* diktaten), in der umformung gelesener stücke und in übersetzungen sowohl aus der fremden als auch aus der muttersprache (unter ausschluss deutscher originalstücke) bestehen. (Zusatz für das realg.: Ferner ist in den beiden obersten klassen die übersetzung zusammenhängender deutscher texte, sowie die anfertigung von nacherzählungen und briefen zu verlangen. Auch kann der lehrer hier versuchsweise leichtere französische aufsätze anfertigen lassen. — Zusatz für die realschulen: Auch ist in den beiden obersten klassen die anfertigung von nacherzählungen und briefen zu verlangen.)

III. Verteilung des grammatischen lehrstoffes.

Französisch:

Gymnasium: 6. kl.: Laut-, schrift- und formenlehre mit inbegriff der wichtigeren regeln über die wortstellung, aber mit ausschluss der sogenannten unregelmässigen verba.

7. kl.: Die sogenannten unregelmässigen verba nebst den einfacheren regeln der syntax.

8. u. 9. kl.: Vervollständigung und abschluss der syntax.

Realgymnasium: Für die 4. bis 7. klasse ist die verteilung ähnlich der am gymnasium.

8. u. 9. kl.: Gelegentliche wiederholung schwieriger kapitel des syntaktischen lehrstoffs, wobei der gebrauch einer kurzen, französisch geschriebenen grammatik gestattet ist.

Realschule: Die formenlehre ist auf die ersten 3 klassen, die syntax auf die 4. und 5. kl. verteilt.

6. kl.: Gelegentliche wiederholung schwieriger kapitel des syntaktischen lehrstoffs. Übungen im übersetzen zusammenhängender deutscher texte.

Englisch:

Im 1. jahr des unterrichts die formenlehre, im 2. jahr die hauptregeln der syntax. Am realgymnasium kommt hierzu noch in der 8. und 9. kl.: wiederholung der grammatik.

IV. Lektüre.

Gymnasium: Die französische lektüre beschränkt sich in den beiden unteren klassen auf die in dem jeweils eingeführten lehr- und

übungsbuch enthaltenen texte. Doch kann in der 7. klasse auch schon ein leichterer schriftsteller gelesen werden. In den beiden oberen klassen werden werke der modernen und auch der klassischen periode gelesen.

Realgymnasium: Die französische lektüre hat in der 4. und 5. klasse die in dem jeweils eingeführten lehr- und übungsbuch enthaltenen texte zum gegenstande; daneben kann auch in den klassen 4—6 eine passende chrestomathie von mässigem umfang benützt werden. In den andern klassen werden werke der klassischen und modernen zeit gelesen.

Die englische lektüre beschränkt sich in der 6. klasse auf die in dem jeweils eingeführten lehr- und übungsbuche enthaltenen texte. In den drei oberen klassen werden werke der letzten jahrhunderte gelesen.

Realschule: Die französische lektüre beschränkt sich in den drei untersten klassen auf die in dem jeweils eingeführten lehr- und übungsbuch enthaltenen texte. In den drei obersten klassen werden werke der modernen zeit gelesen.

Die englische lektüre beschränkt sich in der 5. klasse auf die in dem jeweils eingeführten lehr- und übungsbuch enthaltenen texte. In der 6. klasse werden werke der modernen zeit gelesen.

Zu diesen allgemeinen bestimmungen über die lektüre kommen nun noch für die einzelnen klassen der drei schularten verzeichnisse von werken, die etwa in der betreffenden klasse gelesen werden können. Diese verzeichnisse haben nicht den sinn, dass der lehrer nur unter den darin aufgeführten werken die lektüre wählen darf, sondern offenbar den sinn, dem lehrer einige anhaltspunkte für die wahl der lektüre zu geben.

V. SCHUL- UND HAUSAUFGABEN.

[Bemerkung: Schulaufgaben (klassenarbeiten, probearbeiten) sind aufgaben, welche von den schülern in der schule ohne benützung von hilfsmitteln anzufertigen sind und nach korrektur, zensur und besprechung in der klasse beim rektorate eingereicht werden müssen.]

An schulaufgaben (übersetzungen aus dem deutschen, diktaten, grammatischen extemporalien, übersetzungen aus der fremden sprache) sind innerhalb eines schuljahres zu stellen:

Gymnasium: 6. u. 7. kl.: 6—8
8. „ 9. „ : 4—5

Realgymnasium: 4. u. 5. kl.: 6—8
6. „ 7. „ : 5—6
8. „ 9. „ : 4—5

Realschule: 1. u. 2. kl.: 6—8
3. „ 4. „ : 5—6
5. „ 6. „ : 4—5 im französischen,
: 6 im englischen.

Die bisher gestellten französischen und englischen [grösseren] hausaufgaben [dieselben mussten gleichfalls beim rektorate eingereicht werden] fallen in zukunft weg [an den gymnasien waren sie schon früher weggefallen]. Dagegen ist auf die kleineren häuslichen aufgaben, welche zur einübung des lehrstoffes und zur anregung der eigenen thätigkeit gegeben werden, grösseres gewicht zu legen und die kontrolle mit erhöhter sorgfalt zu bethätigen.

VI. Absolutorialprüfung.

[Vorbemerkung: Die aufgaben für die absolutorialprüfung werden vom ministerium gegeben; sie sind für alle schulen der gleichen gattung dieselben, und sie werden im ganzen land am gleichen tag und zur gleichen stunde von den abiturienten bearbeitet.]

Gymnasium: Schriftliche übersetzung eines französischen prosatextes von mässiger schwierigkeit in das deutsche und schriftliche übersetzung eines stilistisch einfachen textes in erzählender form in das französische ($2^1/_2$ stunden arbeitszeit). Die mündliche prüfung besteht in der übersetzung nicht gelesener stellen eines leichteren französischen schriftstellers.

Realgymnasium: Schriftliche prüfung: a) niederschreiben eines französischen diktats in prosa ($^1/_2$ stunde), von dem der betreffende lehrer der neueren sprachen $^1/_4$ stunde vor beginn der prüfung in gegenwart des rektors einsicht nehmen soll. Dasselbe ist in sprechtakten und zwar zweimal an verschiedenen stellen des prüfungssaales und zum schlusse noch einmal im zusammenhang zu diktiren.

b) Schriftliche übersetzung eines französischen prosatextes von mässiger schwierigkeit ins deutsche.

c) Schriftliche übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen textes in das französische. (Arbeitszeit für b und c: 3 stunden.)

Die aufgaben der schriftlichen englischen prüfung entsprechen hinsichtlich der anforderungen den französischen aufgaben unter b und c (also kein diktat!).

Mündliche prüfung: a) Übersetzung und erklärung je einer stelle aus den in der obersten klasse behandelten französischen und englischen schriftstellern.

b) Übersetzung einer noch nicht gelesenen stelle eines französischen und eines englischen prosaikers.

c) Beantwortung französischer bezw. englischer, auf die grammatik oder den inhalt der gelesenen stellen sich beziehender fragen in der fremden sprache.

Realschule: Genau wie beim realgymnasium, nur dass bei der schriftlichen prüfung aufgabe b wegbleibt (also nur diktat und deutsch-französische übersetzung, bezw. nur deutsch-englische übersetzung!).

Die „besonderen vorschriften“ in II werden durch eine für die drei schularten gleichlautende „instruktion“ noch näher erläutert. Es seien daraus folgende sätze angeführt:

1. *Die aussprache* ist in einer den fortschritten der phonetischen wissenschaft entsprechenden weise zu lehren. Die lehrer müssen daher die sicheren ergebnisse der phonetik im unterricht praktisch verwerten, indem sie zunächst in der untersten klasse die erste zeit ausschliesslich auf die einübung der fremden laute verwenden. — Theoretische belehrung über die lautbildung ist nur da zu geben, wo sie die richtige hervorbringung der fremden laute zu fördern und zu erleichtern geeignet ist. Auf die einübung der einzellaute hat die einübung der laute im worte und im satz zu folgen. — Zu nachdrücklicherer förderung der richtigen aussprache und betonung empfiehlt es sich, in jeder klasse einige gedichte und gehaltvolle prosastellen auswendig lernen zu lassen. Phonetische transskriptionen zusammenhängender fremdsprachlicher texte sind zu vermeiden.

2. Bei den *sprechübungen* hat die fragestellung nicht immer nur durch den lehrer, sondern nach anweisung desselben auch durch die schüler zu erfolgen. Beim unterrichten erscheint in allen klassen der möglichst häufige gebrauch der fremden sprache geboten, soweit es sich nicht um erziehliche zwecke, um tiefere einwirkung auf verstand und gemüt der schüler handelt. Die regeln der grammatik sind immer erst in deutscher sprache zu erklären.

3. Beim übersetzen der *autoren* ist auf einen angemessenen, idiomatischen deutschen ausdruck gewicht zu legen. — Der gebrauch einer chrestomathie ist im allgemeinen nicht zu empfehlen. Gegen eine massvolle benutzung von anschauungsbildern beim unterricht ist keine einwendung zu erheben.

4. Ein eingehen auf *grammatische* spitzfindigkeiten ist zu vermeiden.

5. *Schriftliche übungen.* Übersetzungen aus der muttersprache in die fremdsprache sind immer erst dann vorzunehmen, wenn die betreffenden spracherscheinungen durch mündliche und schriftliche übungen am fremden text gründlich eingeübt sind. Für diese übersetzungen sind nur solche stücke zu wählen, welche keine stilistischen schwierigkeiten enthalten, also wörtlich in die fremde sprache übersetzt werden können. Derartige übersetzungen, namentlich wenn sie sich inhaltlich an die vorher durchgenommenen, übersetzten und erklärten fremden texte anschliessen, sind besonders zur befestigung des wortschatzes der schüler und zur einübung der grammatik von nicht zu unterschätzendem werte. Hingegen sind übersetzungen von deutschen originalstücken als zu schwierig zu unterlassen.

Dies sind im wesentlichen die neuen bestimmungen. Als wichtigste und einschneidendste änderung muss die der absolutorialprüfung betrachtet werden, in der jetzt diktat und fremdsprachlich-deutsche übersetzung als gleichberechtigt neben der deutsch-fremdsprachlichen übersetzung erscheinen (die bisher sehr zum schaden des ganzen unterrichtsbetriebes die einzige prüfungsaufgabe bildete), und in der

jetzt auch fremdsprachliche fragen von den schülern in fremder sprache zu beantworten sind. Bei der vollständigen abhängigkeit des unterrichtsbetriebes von der art der im absolutorium gestellten aufgaben ermöglichen jetzt erst diese bestimmungen, von dem grammatischen drill und dem einseitigen übersetzen vom deutschen in die fremde sprache einigermassen loszukommen und den fremdsprachlichen text wirklich in den mittelpunkt des unterrichts zu stellen. Es würde das in noch wirksamerer weise der fall sein, wenn für die beiden sprachen und die drei schularten die absolutorialprüfung gleichheitlich gestaltet worden wäre, also diktat, fremdsprachlich-deutsche und deutsch-fremdsprachliche übersetzung im schriftlichen, fremdsprachliche fragen mit fremdsprachlicher antwort neben der lektüre im mündlichen examen. Eine notwendigkeit, die schularten und gar die sprachen verschieden zu behandeln, lag nicht vor, da man den verschiedenartigen verhältnissen durch abstufung in der schwierigkeit der aufgaben leicht hätte rechnung tragen können.

Das neue lehrprogramm ist unter mitwirkung vieler bayerischer neuphilologischer lehrer zu stande gekommen.

Es wurden ausserdem die wünsche und vorschläge der bayerischen neuphilologen, so wie sie bei den beratungen des 1. bayerischen neuphilologentages sowie in eingaben an das k. kultusministerium zum ausdruck kamen, in der hauptsache darin berücksichtigt. Man darf also sagen, dass es im wesentlichen die anschauungen eines grossen teils der bayerischen neuphilologenschaft zum ausdruck bringt, die anschauungen über das, was im neusprachlichen unterricht *für jetzt* als erstrebenswert und als erstrebensmöglich zu betrachten ist.

Wir bringen nachstehend die liste der zur lektüre empfohlenen schriften zum abdruck; der vergleich mit der liste der kanon-kommission dürfte nicht ohne interesse sein.

Französisch.

Gymnasium. 7. kl.: Bruno, *Le Tour de la France*; Combe, *Nouvelles jurassiennes*; D'Hombres et Monod, *Biographies historiques*; Duruy, *Biographies d'hommes célèbres*; Erckmann-Chatrian, *Histoire du plébiscite*; Souvestre, *Sous la Tonnelle*.

8. kl.: Barrau, *Scènes de la Révolution fr.*; Chuquet, *La Guerre de 1870/71*; Daudet, *Le Petit Chose*, *Tartarin de Tarascon*; Duruy, *Histoire de France*; Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un Conscrit*; Laurie, *Mémoires d'un Collégien*; Michaud, *Influence et Résultats des Croisades*; Molière, *L'Avare*; Racine, *Iphigénie; Athalie*; Sandeau, *Mlle de la Seiglière*; Souvestre, *Au Coin du feu; Les Derniers Paysans; Théâtre de la Jeunesse*; Theuriet, *Les Enchantements de la Forêt; La Princesse verte*; Thiers, *Histoire du Consulat et de l'Empire; Napoléon à Ste-Hélène*; Tœpffer, *Nouvelles genevoises*; Boerner, *La France*.

9. kl.: Coppée, *Pariser skizzen aus Les vrais Riches;* Du Camp,

Paris etc.; Corneille, *Cid; Cinna; Horace*; Daudet, *Lettres de mon moulin* (in auswahl); d'Hérisson, *Journal d'un Officier d'ordonnance*; Legouvé, *Souvenirs de Jeunesse*; Michelet, *Tableau de la France*; Mérimée, *Colomba*; Mignet, *Histoire de la Rév. fr.*; Molière, *Femmes savantes; Misanthrope*; Sarcey, *Siège de Paris*; Schuré, *Sites et Paysages historiques*; Vigny, *La Canne de Jonc et le Sceau rouge*; einige moderne dramen: Erckmann-Chatrian, *L'ami Fritz*; Feuillet, *Roman d'un jeune homme pauvre*; Scribe et Legouvé, *Les Doigts de fée*; Gropp & Hausknecht, *Ausw. frz. ged.*

Realgymnasium. 6. kl.: Bruno, *Francinet; Tour de la France*; Boissonas, *Une famille pendant la guerre de 1870*; d'Hombres et Monod, *Biogr. hist.*; Duruy, *Biographies etc.*; Erckmann-Chatrian, *Contes populaires; Contes des Bords du Rhin*; Halévy, *l'Invasion*; Lamé-Fleury, *Histoire de France.*

7. kl.: Duruy, *Histoire de France*; Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un Conscrit; Waterloo*; Malot, *En Famille; Sans Famille*; Passy, *le Petit Poucet; Stephenson etc.*; Souvestre, *Au Coin du feu; Derniers Paysans; Sous la Tonnelle*; Theuriet, *Les Enchantements de la Forêt; Princesse verte*; Tœpffer, *Nouv. genev*; Gropp & Hausknecht, *Ausw. frz. ged.*

8. kl.: Barante, *Histoire de Jeanne Darc; Henri V*; Barrau, *Scènes de la Rév. fr.*; Chuquet, *la Guerre de 1870/71*; Daudet, *Tartarin de Tarascon; Petit Chose*; Laurie, *Mémoires d'un Coll.*; Mérimée, *Colomba*; Racine, *Iphigénie; Athalie*; Regnard, *le Joueur*; Sandeau, *Mlle de la Seiglière*; Vigny, *la Canne etc.*; Gropp & Hausknecht, *Ausw. frz. ged.*

9. kl.: Arago, *Histoire de ma jeunesse; Éloges*; Coppée, *Vrais Riches* (ausw.); Corneille, *Cid; Cinna; Horace*; Daudet, *Lettres de mon moulin* (ausw.); Du Camp, *Paris, etc.*; d'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance*; Legouvé, *Souvenirs de Jeunesse*; Michelet, *Tableau de la France*; Molière, *l'Avare; Femmes sav.; Misanthrope*; Sarcey, *Siège de Paris*; Schuré, *Sites et Paysages historiques*; Taine, *les Origines de la France cont.*; dramen wie beim gymnasium 9. kl.

Realschule. 4. kl.: Bruno, *Francinet*; D'Hombres et Monod, *Biographies historiques*; Erckmann-Chatrian, *Contes pop.*; Girardin, *Récits de la vie réelle*; Lavisse, *Récits et Entretiens familiers sur l'Histoire de France.*

5. kl.: Boissonas, *Une famille pendant la guerre de 1870/71*; Bruno, *Tour de la France*; Desbeaux, *les trois petits Mousquetaires* (auszug); Dumas, *Napoléon*; Erckmann-Chatrian, *Histoire du plébiscite*; Halévy, *l'Invasion*; d'Hérisson, *Journal d'un Officier d'ordonnance*; Lamé-Fleury, *Histoire de France*; Malot, *En Famille, Sans Famille*; Perrault, *Contes de ma mère l'Oie*; Boerner, *La France*; Gropp & Hausknecht, *Ausw. frz. ged.*

6. kl.: Barrau, *Histoire de la Rév. fr.*; Chuquet, *la Guerre de 1870/71*; Duruy, *Histoire de France*; Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un Conscrit; Waterloo*; Laurie, *Mémoires d'un Collégien*; Passy, *le Petit Poucet du 19e siècle*; Rousset, *Blocus et cap. de Metz*; Saintine, *Picciola*; Souvestre, *Au Coin du feu; Confessions d'un ouvrier; Derniers Paysans*; Tœpffer, *Nouv. genev.*

Englisch:

Realgymnasium. 7. kl.: Ascott, *Stories of English Schoolboy Life; Holiday Stories*; Chambers, *English History*; Besant, *History of London*; Burnett, *Little Lord Fauntleroy*; Edgeworth, *Popular Tales*; Gardiner, *Hist. Biogr.*; Green, *Short Hist. of the Engl. People*; Marryat, *Three Cutters*; Seymour, *Shakspere Stories.*

8. kl.: Addison, *Spectator* (ausw.); Black, *Tour in the Scottish Highlands*; Brewster, *Newton*; Daw, *Queen Victoria*; Dickens, *Christmas Carol; Sketches*; Irving, *Abbotsford; Sketchbook*; Hume, *Charles I, Queen Elizabeth*; Marryat, *Children of the New Forest*; Scott, *Ivanhoe; Kenilworth; Waverley* (auszüge); Massey, *God save the Queen; Struggle of Life.*

9. kl.: Byron, *Prisoner of Chillon*; Escott, *England*; Gordon, *London Life and Inst.*; Johnson, *Life of Milton*; Macaulay, *Duke of Monmouth; Lord Clive; Warren Hastings*; Shakspere, *Macbeth; Merchant of Venice; Richard II.; Richard III.; Julius Cæsar; King Lear; Henry V.*; Scott, *Lady of the Lake; Lay of the Last Minstrel*; Gropp & Hausknecht, *Engl. ged.*

Realschule. 6. kl.: Besant, *History of London*; Burnett, *Little Lord Fauntleroy*; Chambers, *English History*; Dickens, *Sketches*; Edgeworth, *Popular Tales*; Gardiner, *Histor. Biogr.*; Irving, *Abbotsford; Sketchbook*; Marryat, *Children of the New Forest.*

München. Gustav Herberich.

INTERNATIONALER KONGRESS DES BELGISCHEN MITTLEREN UNTERRICHTS ZU BRÜSSEL.

Am 14., 15. und 16. september fand zu Brüssel der von dem lehrerbunde des belgischen offiziellen sekundarunterrichts organisirte internationale kongress zum feierlichen gedächtnis der begründung der königlichen athenäen und staatsmittelschulen in Belgien statt.

Unter den zahlreichen punkten der tagesordnung fand sich auch die von mir vorgelegte frage: „Über das direkte und imitative lehrverfahren im neusprachlichen unterricht". Im jahre 1900 machte ich zu Marburg den zweiten ferienkursus mit und lernte von prof. Viëtor die grundsätze der neueren richtung kennen. Ich hospitirte sodann an der frankfurter „Musterschule", wo ich die wichtigen ergebnisse der imitativen methode bestätigen konnte, und in meinem letzten deutschen lehrkursus an der mittelschule zu Lier machte ich selbst einen versuch mit solchem guten erfolg, dass ich meine kollegen näher mit dem bewussten lehrverfahren bekannt machen und eine gründliche erörterung darüber hervorrufen wollte. Ich liess deshalb zunächst in der *Gymnastique scolaire* einen kurzen überblick der methode erscheinen und schliesslich die frage auf die tagesordnung des kongresses setzen.

Nebst meinem ausführlichen vorberichte wurden dem kongressausschusse noch zwei dergleichen übergeben, deren verfasser die herren

J. Melon, lehrer am institut zu La Louvière, und Poiry, lehrer am königlichen athenäum zu Brüssel, waren.

Zu anfang der letzten sektionssitzung wurde die reformfrage vorgebracht. Der berichterstatter, der unsere arbeiten zusammenfassen und kommentiren sollte, war abwesend. Da nahm herr graf Puschkin, abgeordneter der russischen regirung, das wort, und nachdem er eine geschichtliche übersicht der reformbewegung gegeben hatte, berichtete er über seinen besuch an der „Musterschule“ zu Frankfurt a. M. Auch ihm waren die schnellen und gründlichen fortschritte der schüler im mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremdsprachen sehr aufgefallen. In schmeichelhaften worten rühmte er die tüchtigkeit des direktors Walter, den er als den hauptanführer der reformbewegung, als den einzigen mann hinstellte, der im stande sei, das von ihm begründete werk durchzuführen. Herr Puschkin bezweifelt aber, dass es Walter je gelingen werde, schüler zu erziehen, welche ihren meister ersetzen können. Er schloss seinen ausführlichen vortrag mit der behauptung, dass die verwendung der „neuen methode“ an die körper- und geisteskraft des lehrers solche bedeutenden forderungen stelle, dass sie die gesundheit desselben gefährde und die lehrer 10 jahre früher als sonst zum grabe führe!

Mir scheint dieser vorwurf ein wenig übertrieben. Anfangs muss der lehrer beim fortwährenden vorsagen und verbessern freilich seine stimme und seine geduld sehr in anspruch nehmen, aber je nachdem er fortschreitet und die ersten hindernisse aus dem wege geräumt hat, sind es die schüler, welche während des grössten teiles der stunde zu sprechen haben[1], und bald wird es möglich, den unterricht in jeder stunde durch übungen verschiedener art immer abwechslungsreicher zu machen. In Belgien, wo man in der mittelschule den kindern schon vom 6. lebensjahr, wenn sie noch nicht recht sprechen können, zu gleicher zeit mit der muttersprache noch eine fremdsprache „eintrichtern“ will, ist die arbeit des anfangslehrers nicht nur ermüdend, sondern es ist ihm ganz und gar unmöglich, trotz all seiner bemühungen, sogar mittelst der direkten methode, einen genügenden erfolg zu erzielen.

Nun war die reihe an mir, meinen aufsatz zu vertreten. Ich bestand besonders auf dem phonetischen charakter der imitativen methode. Vor allem ist eine gründliche schulung des gehörs und der stimme zur genauen und augenblicklichen auffassung und zur reinen und deutlichen wiedergabe der sprachlaute notwendig; nicht ausschliesslich, um eine richtige aussprache zu erzeugen, sondern auch, um in letzterer ein mittel zu finden, dem schüler die orthographie einzuprägen. Dazu gelangt man am leichtesten und am sichersten

[1] Nur die *neuen* wörter und satzwendungen müssen noch gründlich eingeübt werden.

durch verwendung der phonetik, und es hat sich gezeigt, dass der gebrauch phonetischer texte die arbeit des lehrers und die aufgabe der schüler besonders erleichtern kann, indem sie ersterem erlauben, sich von einem teile seiner intensiven arbeit in der schule zu entlasten, und letzteren ein mittel an die hand geben, auch zu hause dasjenige zu wiederholen, was sie in der schule gelernt haben. Ich habe die erfahrung gemacht, dass in einer grossen klasse, in der nicht jeden tag die fremdsprache getrieben wird, die phonetischen texte geradezu notwendig sind, damit alle schüler auch zu hause repetiren können; sonst ist der lehrer gezwungen, in jeder stunde alles zu wiederholen, ja selbst wieder von neuem einzuüben.

Die auf phonetik und nachahmung gestützte anschauungsmethode besitzt alle eigenschaften eines organischen und rationalen unterrichtsverfahrens. „Sie verknüpft ein gründliches wissen mit einem durch memoriren und anwenden erzeugten sicheren können, sie bringt die thätigkeit des lehrers mit den gegenthätigkeiten des schülers in natürliche harmonie. Sie lässt die persönlichkeit des lehrers völlig zur geltung kommen, folgt genau der geistigen entwickelung des lernenden und ändert demgemäss lehrform und lehrgang methodisch ab, weil sie die sache dem schüler und den schüler dem lehrer unterordnet, und weil sie alle geisteskräfte in anspruch nimmt. Sie erlaubt eine grosse ersparnis an zeit und kraft, indem der schüler den sprachstoff in der unterrichtsstunde lernt und, was er gelernt hat, sein bleibendes eigentum wird" (Fricke). Sie ist endlich nicht einseitig, da sie kein einziges lehrmittel, nicht einmal die übersetzung, ausschliesst, wo es wirklich gute dienste leisten kann.

Trotzdem hat sie auch in Brüssel ihren bekämpfer gefunden. Herr Scharff, lehrer am königlichen athenäum zu Verviers, ist damit einverstanden, dass die neue methode im anfangsunterricht verwendet wird, aber in den oberen klassen muss seiner ansicht nach das alte verfahren unvermeidlich wieder hervortreten. Hierdurch beweist herr Scharff, dass er keine kenntnis von dem inneren wesen der methode besitzt — oder vielleicht keine besitzen will —, da gerade auf der oberstufe, wie herr Poiry bemerkte, die direkte benützung der fremdsprache unbedingt zur geltung kommt. „Man verwirrt die verhältnisse," sagte Scharff weiter, „da unsere schulen eine andere einrichtung haben als die deutschen." Was soll dies aber an der brauchbarkeit eines lehrverfahrens ändern? „Die sogenannte neue methode[1] hat ihre einführung der einmischung einer einflussreichen person (d. h. seiner majestät des deutschen kaisers) zu verdanken." Als diese beeinflussung sich geltend machte, waren aber, wie herr Melon hervorhob, die ersten reformschriften und lehrbücher schon lange erschienen! Auf dem pariser kongress (26. juli v. j.) kam die neue methode zur sprache, und wie Scharff angab, hätte herr Sigwalt dort behauptet, die resultate seien nicht

[1] Vielmehr die sog. schulreform. *D. red.*

besser als die der alten. Dies wurde von herrn Melon als zweiter irrtum nachgewiesen. Der bericht dieser versammlung besagt: *M. Sigwalt après avoir dit quel but selon lui on doit poursuivre dans l'enseignement des langues vivantes, continue: Pour atteindre ce but quelles réformes sont nécessaires? Pour le public, c'est une question de méthode.* A-t-on constaté que la moyenne des résultats obtenus dans les lycées ou la méthode directe est en faveur fut supérieure a celle des établissements ou règne la méthode indirecte? *Monsieur le Président* [*M. Bossert, inspecteur général pour les langues vivantes en France*] *répond par* l'affirmative. *(Extrait des Procès-verbaux sommaires du Congrès par J. Deniker, secrétaire général, page 22).*

Nun hielt es herr Scharff für passend, die personen der reformer als objekt seines angriffes zu nehmen. Wie es scheint, sind meine belgischen kollegen, die den letzten ferienkursus in Marburg besuchten (und Scharff war dabei), dort sehr gegen die reform und ihre vertreter aufgehetzt worden. Es erfordert nicht viel mut und ist auch nicht schwer, einen gegner in dessen abwesenheit der unkenntnis und der pflichtversäumnis zu beschuldigen.[1] Ausserdem können solche persönlichen anspielungen die überzeugung der zuhörer keineswegs erschüttern. Sie sind nur der klare beweis, dass es an guten gründen fehlt, um die sache zu bekämpfen.

Weiter glaubt herr Scharff, dass die methode nur nebensache sei; denn jeder lehrer besitze die seinige, und es sei gleichgültig, welchen weg man gehe, wenn man nur zum ziele gelange. In der that, alle wege führen nach Rom, ich aber fahre nicht gern über die Türkei dorthin! Es gibt eine bahn, die uns, wenn auch nicht in gerader

[1] Einen vorwurf der letzteren art hat herr Scharff gegen mich gerichtet, indem er (nach dem brieflichen bericht eines teilnehmers an mich) ungefähr sagte: *Voyez donc Viëtor qui, parce qu'il a mal à la gorge, quitte la classe au milieu de la leçon . . . En Belgique, quand nous avons mal à la gorge, nous restons bravement à notre poste.* So sehr es mir auch widerstrebt, rein persönliches hier im druck vorzubringen, so glaube ich doch, eine solche öffentlich ausgesprochene verdächtigung öffentlich zurückweisen zu müssen. Herr S. bezieht sich auf die zweite von acht vorlesungen, die ich für den marburger augustferienkursus d. j. übernommen hatte. In dieser stunde (19. aug.) versagte mir plötzlich die seit wochen angegriffene stimme infolge überanstrengung bei anhaltendem strassenlärm so, dass ich einfach ausser stande war, die 8 oder 10 minuten bis zum ende weiterzureden. Der am selben tage befragte arzt verbot die weiterführung der vorlesungen gänzlich. Diesem verbot entgegen nahm ich die vorlesungen zwei tage später nach eingetretener erholung der stimme wieder auf. Noch jetzt (anfang oktober) warte ich auf die völlige herstellung. — Hiernach mag sich ein jeder über den angriff sein urteil bilden. W. V.

linie, so doch am schnellsten und sichersten nach dem gesteckten ziele bringt, und diese bahn ist es gerade, der jeder verständige mensch folgen soll, und die ihm deshalb gezeigt werden muss.

Damit man die gesinnung des herrn Scharff richtig beurteilen könne, führe ich ein paar der behauptungen an, die er unter anderen, sehr richtigen bemerkungen, in den vorläufigen berichten über den kongress vorgebracht hat, und welche meines erachtens kaum widerlegt zu werden brauchen: *On apprendra à parler en lisant, écrivant, entendant la langue, et réciproquement. La langue dite usuelle, pratique, se confond avec la langue littéraire générale (abstraction faite du langage technique, scientifique, philosophique). Donc, toute préparation spéciale en ce sens serait un leurre. Celui-là seul parviendra à parler une langue, qui la sait lire.*

Als die herren Melon und Poiry nachher die verteidigung der reform übernehmen wollten, blieb ihnen dazu keine genügende zeit mehr übrig, so dass herr Burvenich, lehrer am brüsseler königlichen athenäum, protestirte und die vertagung der weiteren verhandlung bis zu dem nächsten kongresse vorschlug. Der vorsitzende schloss jedoch ohne weiteres die besprechung.

Lier (Belgien). Jos. Van Herp.

ENGLISH LECTURES IN THE *PALMGRENSKA SAMSKOLAN.*

The reform method of teaching modern languages has met with such success wherever it has been introduced that a further proof of its effectiveness were scarcely called for. A recent test, however, inasmuch as it offers certain points of interest to those engaged in teaching modern languages and as it is a departure from the beaten track seems to merit a short description. Rektor K. E. Palmgren, the principal of the school in Stockholm which bears his name (*Palmgrenska Samskolan*), in order to encourage the study of English among the pupils decided to arrange a series of lectures in that language. For this purpose he invited the English Lektor at the University of Upsala, the present writer, to visit the school once a week for five successive weeks and lecture to the pupils of the higher forms. A short announcement inserted in the papers invited those who cared to be present to attend the lectures given to the pupils. This invitation met with a hearty response, for a number of intending visitors were unable to find room in the large lecture-hall. About 800 were present at each lecture, of whom about 200 were pupils from this and other Stockholm schools. The subject of the first lecture was University Life in England, and the greater part of the lecture was devoted to a description of life in the Oxford and Cambridge colleges. A newspaper reporter who was present enquired of some of the pupils how far they had been able to follow the lecture, and gave it as his opinion

that the matter was correctly understood by the two highest forms and tolerably well by the two forms below. Some of the younger children confessed to being quite at sea for the first five or ten minutes, but as the lecture advanced they found themselves able to understand what was being said. This is not to be wondered at, since few of them had ever heard the language spoken by anybody except their teachers, while the subject was not one with the matter of which they would be well acquainted. This first lecture was evidently too long for the juniors, though they listened attentively to the end. The lectures following were cut down to about an hour each. These were on literary subjects, The Lake Poets, The Poets of the Age of Johnson, The Humorous Poets of the Victorian Age and The Great Victorian Poets. Extracts were read by the lecturer from the works of the authors dealt with, and these extracts were all taken from one collection, the book selected for the purpose being *The Troubadour*, by Philip Gibbs (Cassell & Co., 1900), copies of which had been obtained by a good section of the audience. The extracts were announced for each following lecture, so that the pieces could be prepared beforehand. During the second lecture poems were read from Wordsworth and Southey, during the third from Gray and Goldsmith, during the fourth from Barham, Hood, Thackeray and W. S. Gilbert, and during the last from Alfred Tennyson. The lectures consisted chiefly of short biographies, interspersed with anecdotes and criticism. The whole series offered a rough sketch of English poetry from Goldsmith to the present day, short introductions bridging over the gaps between the periods dealt with. The interest in the lectures was well sustained right up to the very end, and the audience was thoroughly appreciative. That the children were able to enjoy the course speaks volumes for their training; the fact that they realized in this way their own proficiency afforded them evident satisfaction.

At the conclusion of each lecture the pupils sang an English song; "*The Last Rose of Summer*", "*Long, Long Ago*" and others were rendered in capital style. The singing of songs in foreign languages is a feature of the instruction given at the *Palmgrenska Samskolan*, and is carried on as regular work; a hundred German, English and French songs have been collected and published in a small volume for use in the school; the songs are sung in unison and help to break the monotony of an ordinary lesson. This systematic aid in training the ear and the memory has received but little attention hitherto; the *Palmgrenska Skolan* shows the value of such instruction. Thanks largely to the proficiency of the pupils the English Lectures proved a distinct success, and the lecturer concluded with a few words of gratitude to his audience for the patience with which it had listened to him and the enthusiasm with which it had seconded his efforts.

Upsala. G. E. Fuhrken.

BESPRECHUNGEN.

Französische schulredensarten von dr. A. Rückoldt. Leipzig. Rossbergsche hofbuchhandlung. 1900. 50 s. Broschirt m. 0,60.

Comme il ressort de la préface, l'auteur a eu l'intention de faire un ouvrage utile aux élèves et aux professeurs. Ce n'est pas le cas ici d'examiner si un tel livre renferme un matériel absolument nécessaire à l'enseignement de la langue française et si toutes les expressions recueillies par l'auteur ont utilité à être enseignées et trouveront leur application autre part qu'à l'école. Le principal est de savoir comment est fait le livre et s'il offre aux professeurs un français recommandable. L'auteur dit dans sa préface: *Die deutschen redensarten habe ich allmählich während des unterrichtes gesammelt und durch mündlichen und schriftlichen verkehr mit ausländern die entsprechenden fremdsprachlichen bekommen.* On en est réduit à se demander si les Français que l'auteur a consultés connaissaient vraiment leur langue maternelle. En effet, le livre contient une telle foule de fautes et d'expressions impropres que, après l'avoir lu, on est tenté de recommander de ne pas l'employer, car son usage nuirait plus à l'élève qu'il ne lui rendrait de services. Je ne relèverai par exemple que les quelques expressions suivantes: «Tous les deux mois mon pantalon est *exterminé!*» — «Fixe la fenêtre afin qu'elle ne soit pas *chassée* par le vent!» — «*Tu resteras debout près de la paroi* jusqu'à la fin de la leçon!» Ceci pour présenter quelques phrases qu'un Français comprendrait à peine. Il y a également des fautes de français, ce qui au moins devrait être évité par un professeur de français. Par exemple: «Tu n'es pas lavé ni peigné»; au lieu de: «Tu n'es ni lavé ni peigné»! Les termes mal employés ne manquent pas non plus. «Il faut inscrire non excusées (inexcusables)» et, au commencement du volume, la remarque suivante: «Les mots qui sont entre parenthèses peuvent aussi être employés.» Ce qui semble indiquer que «inexcusable» a le même sens que «non excusé». De plus, malgré cet avertissement de l'auteur dans la préface que ses expressions françaises ne sont pas des traductions des expressions allemandes correspondantes, ce défaut, un des plus grands pour ce

genre d'ouvrage, est celui dans lequel il est le plus fréquemment tombé. *Ist das richtig?* est traduit mot à mot: «est-il bien ainsi?» (page 27). *Es wird bald läuten*: «il va sonner tout à l'heure»; et combien d'autres trop nombreuses pour les transcrire toutes! En somme un livre écrit par quelqu'un qui ne connaît pas la conversation française: partant plus nuisible que recommandable. De plus, j'espère que les professeurs qui l'emploieront malgré tout n'auront pas besoin de toutes les expressions y contenues, car je souhaite que leur classe ne soit pas un ramassis d'indisciplinés comme ceux que M. Rückoldt met en scène.

Französische briefschule von Otto Wendt. Hannover u. Berlin. Verlag von Carl Meyer. 2. aufl. 1900. 144 s. gr. 8°. Geh. m. 1,50, geb. m. 1,80.

Mêmes défauts à signaler que dans le livre précédent. Un français qui n'est pas du français mais plutôt une traduction bien souvent littérale de l'allemand, beaucoup d'impropriétés de termes. L'auteur a soin d'avertir que son livre a été revu par des collègues et une Lausannoise. Je sais très bien que, de tout temps, les Suisses ont affirmé que eux seuls parlaient le vrai et pur français alors que, dans le pays où la langue est née et où elle se développe, on ne parle guère qu'un dialecte plus ou moins exact. Pour faire accepter cette assertion, il faudrait au moins en livrer des preuves; et il est bien difficile de le croire quand on pense que ce livre a été corrigé par des Suisses français. Que monsieur Wendt ne connaisse pas la conversation ni la manière d'écrire une lettre en un français simple, pur, élégant, est très pardonnable, car il n'est pas toujours possible de connaître une langue étrangère comme sa propre langue, malgré des années d'étude; mais alors, dans ces conditions, il ne faudrait pas s'imaginer la savoir à fond et se mettre à écrire des livres pour enseigner aux autres les fautes que l'on fait soi-même. Pour montrer la justesse de ce que j'avance, je ne veux prendre que quelques exemples au hasard dans le livre. «Vous voir ce serait pour moi un *doux avantage*» (page 9), «Pardon, mon ami, que je . . .» au lieu de «Pardon, mon ami, de ce que . . .» «La *sphère d'action où je me meux* est *libre* et attrayante», traduction fidèle d'une phrase allemande. «Faute d'une *distincte* adresse, j'enverrai cette lettre à l'ancienne» traduction de l'allemand: *Mangels einer deutlichen adresse* . . . . . «Ce n'est pas le *tact* de l'attendrissement qui leur manquait», phrase que je défie bien un Français de comprendre s'il ne connaît pas l'allemand. Une des perles de l'ouvrage est la phrase suivante: «Cette chose ne vous entraînera pas dans une course frénétique»!!! Il serait trop long et peu intéressant de relever toutes les bévues de cette force. L'auteur a encore assaisonné son livre de fautes de grammaire. Exemple: «Je suis bien aise que *c'est* à vos occupations plutôt qu'à un dérangement de votre santé qu'il *faut* attribuer» . . . . «Vous avez bien raison *à* penser . . .» Quant aux fautes de mots, mettons-les sur le compte de l'imprim ur: «Nous

goulerons des noix» .. au lieu de «gaulerons». Faisons de même pour les fautes d'orthographe. En somme le livre est plus nuisible que le précédent, car on serait tenté de l'employer après être sorti de l'école, ce qui exposerait à de formidables bévues. De plus, je me permettrai de conseiller à M. Wendt de faire corriger ses prochaines œuvres par un Français. Ce sera plus sûr, et pour lui, et pour ceux à qui le livre est destiné.

Mémoires d'un collégien von A. LAURIE. Herausgegeben von KONRAD MEIER. Leipzig, Dr. P. Stolte. 2. verb. aufl. XIV, 111 u. 53 s. M. 1,20.

Le sujet de ce petit livre est très bien choisi, et au point de vue de l'intérêt pour les élèves, et au point de vue de l'utilité qui peut en résulter pour eux. Il leur fait connaître en effet tout un côté particulier de la vie française, une côté qui a de l'attrait pour des lycéens: la vie de lycée et de collège dans notre pays. L'original qui a servi à M. K. Meier est beaucoup plus étendu car, si je ne me trompe, il embrasse dans une édition, à vrai dire illustrée, deux ou trois cents pages. Les extraits sont du moins très bien choisis de manière à former un tout complet et intéressant et non pas, comme c'est le cas dans nombre de livres semblables, raccordés les uns aux autres sans suite possible à trouver. Il est seulement à désirer que le professeur qui emploie ce petit livre connaisse à fond lui-même l'organisation de nos lycées et de nos écoles pour faire remarquer aux élèves les quelques petits changements introduits dans notre système scolaire depuis que l'œuvre de A. Laurie a été écrite.

Le vocabulaire qui accompagne l'ouvrage est très bien fait à tous les points de vue, et comme exactitude de traduction, et comme choix judicieux des remarques. Il a d'ailleurs été corrigé par un professeur du lycée de Tours ce qui au moins peut servir de caution pour la qualité du français y employé, chose énorme dans un ouvrage destiné à des mains étrangères.

Les remarques méritent également d'être approuvées sans réserve; elles sont à la fois intéressantes et instructives. Si A. Laurie n'est pas un grand littérateur, il a du moins le mérite d'avoir écrit pour les enfants et les jeunes gens, et d'avoir paré toutes ses œuvres d'un style simple et correct qui ne peut qu'être des plus utiles à lire pour des étrangers.

Journal d'un lycéen de 14 ans pendant le siège de Paris par E. DESCHAUMES Auswahl. Herausgegeben von R. KRON. Leipzig. Rengersche buchhandlung. 1899. X, 158 s. M. 2,— netto.

Le docteur Kron a dit lui-même dans sa préface de combien il avait réduit le livre: environ des $^{2}/_{5}$. Les extraits sont aussi bien faits, le récit est intéressant, écrit dans une langue pure et correcte et possède donc toutes les qualités nécessaires pour convenir à la lecture dans une école allemande.

Je ne pourrai, par contre, m'empêcher de faire quelques critiques sur la manière dont ont été faites les notes et les remarques. Je me permettrai de dire à M. Kron que le lycée S. Louis, par exemple, s'occupe exclusivement de la préparation à 5 écoles du gouvernement: les écoles Polytechnique, S. Cyr, Navale, Centrale et Normale supérieure (section des sciences). (page 117.)

Page 119. La récréation n'existe absolument que pour les petites ou plus exactement les basses classes. Pour toutes les autres, la classe dure 2 heures et n'est jamais coupée, excepté quand elle se compose de deux classes de 1 heure chacune dans 2 matières différentes, auquel cas les élèves doivent souvent changer de local.

Page 121. L'élève sortant de S. Cyr n'est pas lieutenant, mais sous-lieutenant.

Page 125. Les 5 grades de la légion d'honneur ne donnent droit à une pension annuelle que dans l'armée.

Page 132. Il n'est permis aucune omission dans le port d'un uniforme pour tous les élèves internes d'un lycée ou d'un collège.

Et encore bien d'autres petites inexactitudes qu'il serait trop long de relever. Je ferai de plus aux remarques le reproche que l'on pourrait faire à presque tous les livres où le sujet est historique: les dites remarques s'adressent beaucoup trop à l'histoire et à la géographie et pas assez à la grammaire, ce qui est pourtant, à mon avis, le plus important.

Francinet par G. Bruno. Herausgegeben von Dr. Mühlan. Leipzig, Dr. P. Stolte. 1898. III, 96 s. M. 1,—.

Le choix du livre est excellent, mais le reproche que l'on pourrait faire est dans la manière dont les extraits ont été rassemblés. Dans l'ouvrage de Bruno, il n'y a pas une page de trop, car il est intitulé: Francinet, principes élémentaires de morale, d'économie politique, de droit usuel, d'agriculture, d'hygiène et de sciences usuelles. Et l'original, pour répondre à un programme aussi vaste, ne comprend pas moins de 400 pages environ. Le Dr. Mühlan l'a réduit à 96 pages, ce qui est un peu court et oblige à laisser beaucoup trop de côté. Cependant, pour être juste, il faut dire que les omissions n'ont pas une grande portée dans un livre de cette espèce, car les différents chapitres n'ont d'autre lien entre eux que d'être joués par les mêmes personnages. Le défaut de réduction est donc ici très atténué.

Quant au vocabulaire et aux remarques, il n'y a pas de critique à faire, car ils sont tous les deux très bien composés. Nous avons évidemment là à faire avec quelqu'un qui connaît la langue française.

L'Otage par J. Naurouze. Herausgegeben von M. Pfeffer. Leipzig, Freytag. 1900. VI, 162 s. M. 1,50. Wörterbuch: m. 0,60.

Je ne sais si le Dr. Pfeffer a été attiré par ce fait que J. Naurouze avait ouvert à Paris un *kindergarten* d'après la méthode Fröbel, mais

il me semble, sans vouloir médire de cette «autoresse», qu'il aurait pu choisir quelqu'un d'un peu plus connu en France. Le but de ces éditions d'école, à mon humble point de vue du moins, est non seulement de faire connaître aux élèves la langue française, mais d'en profiter pour leur faire également connaître le style et la manière d'écrire des principaux auteurs. Il y a chez nous assez d'écrivains qui remplissent la condition d'être excellents pour ne pas être obligé d'aller chercher des auteurs qui, comme J. Naurouze, principalement écrivains pour le monde enfantin, ne sont que peu connus du public et n'appartiennent pour ainsi dire pas à la littérature de notre pays, ou du moins à ce qu'on est convenu, à tort ou à raison, de désigner par ce nom. D'ailleurs J. Naurouze a écrit une suite de 7 volumes racontant l'histoire d'une famille pendant un siècle. Il fallait donc, ou publier par rang d'ordre les 7 volumes, ou laisser de côté dans un volume tous les chapitres qui se rattachent aux livres précédents. C'est ce qu'a fait le Dr. Pfeffer. L'intérêt du livre n'existe plus, car on ne connaît plus les personnages, et le récit devient d'une sécheresse désagréable. Le vocabulaire est bien fait, mais les notes contiennent trop d'histoire et pas assez de grammaire. Toujours le même défaut.

Frankfurt a. M. H. Pâris.

Dr. O. Boerner, *Lehrbuch der franz. sprache.* Ausg. B (für höhere mädchenschulen). Teil IV, abt. 1. Neubearbeitung. Leipzig, Teubner. 1900. VI, 160 s. gr. 8° u. 74 s. wörterverzeichnis. Geb. m. 2,–.

Die vorliegende erste abteilung des 4. teils enthält die ersten 14 lektionen, die mehrzahl der lesestücke, gedichte und freien zusammenhängenden *thèmes* des bisherigen, zu starken 4. teils. Jede lektion setzt sich zusammen aus *Grammaire*, *Exercice*, *Thème*, *Lecture et Conversation* oder *Exercice de Composition* oder *Poésie*. Auf jedem einzelnen dieser gebiete zeigt sich im vergleich mit der vorigen auflage das bestreben, das buch praktischer, einheitlicher und der jugendlichen auffassung entsprechender zu gestalten: ungebräuchliche verbalformen sind fortgelassen, manche zu schwierige einzelsätze durch leichtere ersetzt; zusammenhängende französische und deutsche übungsstücke sind eingefügt; die voraussetzungen für briefe, die themata für freie arbeiten sind zum teil natürlicher gestaltet; unter den gedichten finden sich verschiedene neue, die gut für die betreffende altersstufe passen; als neue lesestücke sind *Les Monnaies* (mit münztafel) und ein dialog *Voyage à Paris* zu erwähnen. — Was den grammatischen stoff betrifft, so scheint es bedenklich, das volle 4. unterrichtsjahr des französischen den unregelmässigen verben zu widmen; systematische wiederholung einzelner vorhergehender kapitel und vorwegnahme der wichtigsten syntaktischen regeln wäre vielleicht zu empfehlen; zwar sollen zugleich mit diesem teil die *Hauptregeln der frz. grammatik, ausg. B* in gebrauch genommen werden; doch dürfte gelegentliches nachschlagen hierin

nicht ausreichend sein, um das zum leichteren verständnis der lektüre und besonders zur anfertigung der freien arbeiten wünschenswerte mass von kenntnissen zu erzielen. Die verbalformen sind aus der grammatik zu ersehen, das lehrbuch enthält die komposita, gebräuchliche wendungen und konjugationsübungen. Die einübung erfolgt sodann in zusammenhängenden französischen und deutschen übungsstücken — zum grossen teil briefe und dialoge — und in französischen und deutschen einzelsätzen, von denen noch zu viele einen schwerwiegenden moralisirenden oder geschichtlichen inhalt haben; *thèmes* von 40 einzelsätzen müssen als zu lang bezeichnet werden; manche liessen sich wohl mit demselben erfolg durch einfache formenextemporalien ersetzen; das passiv und die partizipien werden zu wenig geübt. — Von den 36 *lectures* beziehen sich 15 und auch sämtliche 15 *questionnaires* auf *Histoire naturelle*, wodurch leicht eine gewisse einseitigkeit hervorgerufen werden kann; mehr zu bedauern ist aber, dass französische verhältnisse darin zu wenig berücksichtigt werden; *les Serpents à Sonnettes*, *Preuve ingénieuse donnée par un Indien*, *Sadi*, *Esope et le Voyageur* könnten mit vorteil durch stücke, die land und leute Frankreichs kennen lehren, ersetzt werden; dasselbe gilt von zusammenhängenden *thèmes* wie Der löwe von Florenz, Freundlichkeit der königin Luise, Kaiser Wilhelms herzensgüte, am schlusse des buches. — Das französisch ist einwandfrei; die genaue methodische durchführung bietet die gewähr, dass sich selbst mit einem wenig geübten lehrer ein gründliches wissen erzielen lässt; doch könnte sich der inhalt durch weitergehende anpassung an die grundsätze der reform bedeutend anregender und fruchtbarer gestalten.

Hannover. B. Harder.

Dr. Armin Rückoldt, *Englische schulredensarten für den sprachunterricht.* Leipzig, Rossbergsche hofbuchhandlung. 1900. 8°. 52 s. M. 0,60.

Die vorliegende sammlung ist ziemlich reichhaltig; sie enthält 584 redensarten. Manche dürften allerdings überflüssig sein, schon vom pädagogischen standpunkte (z. b. „frecher bengel, schäme dich!“, „das fehlte noch, solch ein faulpelz will noch frech sein!“ u. a.). Andererseits vermisst man ausdrücke für „katalog“, „handkatalog“, „zeugnis“ u. a. *Janitor* ist wohl schottisch für *school sergeant.* Das büchlein kann nicht nur im verkehre zwischen lehrer und schüler mit nutzen verwendet werden, es bietet auch mancherlei anregung zu mündlichen übungen, wobei elemente der formenlehre, wie z. b. das präsens und imperfekt der verba in verbindung mit dem pronomen eingeübt werden können (*What have you in your hands? I have a book. — Hand me your book! What did you do? I handed my book. — What have I in my hands now? You have my book!* u. s. w.).

Indem wir diese gesprächsammlung den fachkollegen empfehlen, machen wir zugleich aufmerksam, dass dieselbe auch in französischer sprache erschienen ist.[1]

Dr. R. Kron, *English Daily Life*. Karlsruhe. 1900. Bielefelds verlag. 8°. 196 s. M. 2,40.

Dieses neue buch von Kron ist eine bearbeitung seines *Little Londoner* und vornehmlich für weibliche sprachbeflissene berechnet. Ein vergleich zwischen beiden werken zeigt, dass die einteilung dieselbe und der text zum grossen teile vollkommen unverändert ist. Ganz neu ist nur das kapitel über *Needle-Work*. Die kapitel über *Toilet* und *Human Family* sind vom weiblichen standpunkte aus behandelt. Im abschnitte *Recreation* wurde natürlich etwas über das tanzen eingefügt. Ebenso enthält kap. IV *House and Home* nun die kücheneinrichtung, X *Education* etwas über mädchenschulen, XI *Society, Callings* einiges über frauenbeschäftigung.

Durch diese bearbeitung ist das vorzügliche werkchen *The Little Londoner* ohne zweifel für mädchenschulen brauchbarer gemacht worden.

Dent's Modern Language Series. Edited by Walter Rippmann. — Mme. de Pressensé, *Une Joyeuse Nichée*. Edited by S. Alge. London. 1900. Dent & Co. 8°. 265 s. 1 *s*. 6 *d*. net.

Une Joyeuse Nichée ist eine sehr hübsche kindergeschichte von Mme. E. de Pressensé und von Alge für den unterricht im französischen an englischen schulen bearbeitet. Das prinzip, nur die französische sprache zu gebrauchen, ist streng durchgeführt. Nicht nur die an den text geknüpften grammatischen und stilistischen aufgaben, sondern auch der grammatische abriss und das glossar sind französisch abgefasst. Der text enthält auch einige bilder. Die bearbeitung scheint mir ganz zweckentsprechend und sorgfältig. Es ist mir nur weniges aufgefallen. Zweimal wäre eine sachliche anmerkung erwünscht. So sagt s. 81 ein knabe lobend von sich: *J'ai eu cinq pour ma leçon d'écriture*. Es scheint also, dass 5 eine gute note in den schulen der französischen Schweiz ist. In Österreich ist es die zweitschlechteste note. Was ist ferner das *Album de Stahl* (s. 87)? Die bemerkung auf s. 120: *C'était cette même lettre qui était restée dans la poche d'Uranie et qui n'avait jamais été lue* ist unverständlich. Offenbar wird hier auf etwas vorhergegangenes angespielt, das in der schulausgabe unterdrückt ist. Der druck des aufgaben-anhanges und des *vocabulaire* würde von unseren schulbehörden als zu klein beanstandet werden. Doch wird er in England, wo petit-druck in zeitschriften und büchern so häufig ist, nicht auffallen.

---

[1] S. die besprechung hier oben s. 427 f. *D. red.*

The Nephew as Uncle. Translated from the German of Friedrich Schiller by G. Shirley Harris. Second Edition. Revised by Dr. Ph. Hangen. Dresden. L. Ehlermann. 1900. 8°. 62 s. M. 0,80.

Diese übersetzung ist als schlüssel zu dem entsprechenden bändchen (nr. 13) der bekannten „Englischen übungs-bibliothek" erschienen. Was ich von diesem unternehmen halte, das noch aus einer zeit stammt, in welcher die übersetzung in die fremde sprache als das beste mittel, diese zu erlernen, galt, habe ich schon vor jahren in den *Englischen studien* (bd. XIII, p. 138) des längeren ausgeführt. Ich will zu dem dort gesagten nur noch hinzufügen, dass — wenn schon eine solche „übungs-bibliothek" für notwendig gehalten wird — man sich auf originalwerke und schriften, die es verdienen, übersetzt zu werden, beschränken sollte. Dazu ist Schillers lustspiel *Der neffe als onkel*, das der grosse dichter bekanntlich nur dem herzog Karl August zu gefallen aus dem französischen des Picard übersetzte, wohl nicht zu rechnen.

Was nun die englische übersetzung betrifft, so gebe ich gerne zu, dass sie sehr gut ist. Namentlich fiel mir bei dem vergleiche mit dem deutschen texte des entsprechenden bändchens der „übungsbibliothek" auf, dass der vorliegende schlüssel von den dort als übersetzungshilfen gebotenen fussnoten sehr oft abweicht und zwar zum vorteile! Diese abweichungen sind wohl zum teil damit zu erklären, dass die bearbeitung der deutschen vorlage und die übersetzung des schlüssels nicht von demselben verfasser herrühren. Dass die englische übersetzung manchmal auch auf einen besseren Schiller-text zurückgeht, als das bändchen der „übungs-bibliothek" bietet, ist wohl ein verdienst Hangens, des herausgebers der zweiten auflage.

Wien. Dr. A. Würzner.

Brüggemann, G. A., rektor a. d., volkshochschullehrer in Strassburg i. E., *Lesebuch für das erste schuljahr.* Nach phonetischen grundsätzen bearbeitet. 109 s. 8°. Preis: geheft. m. 0,40, gebd. m. 0,60. Hierzu als kommentar: *Der erste leseunterricht nach phonetischen grundsätzen.* Leipzig, verlag von Ernst Wunderlich. 1900. 8°. 39 s. M. —,40.

Das buch gliedert sich seinem inhalte nach in 3 teile. Der I. teil (14 s.) will zur korrekten lautbildung erziehen, die elemente der lesekunst lehren und zum lautgetreuen schreiben anleiten. Der II. teil schreitet zum wortlesen vor, mit gleichzeitiger einführung in die prinzipien der rechtschreibung, unter vermeidung der bestehenden unregelmässigkeiten. Der III. teil wiederholt und befestigt die orthographischen erkenntnisse, erweitert die orthographischen übungen auf die wichtigsten abweichungen von den in II erkannten prinzipien und bringt endlich neben dem lesen von wörtern die lektüre grösserer zusammenhängender satzreihen (64 s.)

Die anordnung der laute im I. teil ist folgende: *i, u, e, m, l, o,*

a, n, au, f, j, w, r, ei, f, s, ch (als vordergaumenlaut), *s, ä, ö, ü, eu, sch, ch* (als hintergaumenlaut), *h, l, p, d, t, g, k*. Die leseübungen sollen sich nur innerhalb langer vokale bewegen; so kommt es, dass sie einen grossen teil bedeutungslose silben enthalten, wie *na, le, olo, ose* u. s. w. Die bedeutungsvollen wörter erscheinen in stattlicher anzahl in unorthographischer darstellung. Sätze wie: *mein wein* (!) *war schon reif — wer weis wo mein wauwau war — laura lif schon nach fir ur heim* u. s. w. sind schon wegen ihres ungereimten inhaltes anfechtbar. Dass die formwörter *nach* und *schon* hier unter die längen fallen, ist in einer phonetischen fibel mindestens inkorrekt. Aber als vollständigen missgriff müssen wir die aufnahme unrichtig geschriebener wörter in den übungsstoff bezeichnen. Ein milderungsgrund könnte vielleicht gefunden werden, wenn sie lediglich als leseübung dienen sollten — obgleich auch alsdann ihre aufnahme immerhin anfechtbar wäre — aber da sie nach dem begleitwort auch im dienste des lauttreuen schreibens stehen sollen, so sehen wir ihr erscheinen an dieser stelle für einen entschiedenen fehler an.

Solange wir noch unter der tyrannei einer unphonetischen schreibung stehen, und solange die verwendung der majuskel vielfach ebenso inkonsequent als unbegründet ist, muss die schule sich den gesetzen des schreibgebrauches beugen. Ein unterricht in den elementen der muttersprache, der lesen und schreiben in inniger wechselwirkung lehren will, muss dem geschriebenen worte in gleicher weise gerecht werden, wie dem gesprochenen. Jede willkür ist hier ausgeschlossen, denn sie zieht der späteren arbeit den boden unter den füssen weg. Die *as-* und *lein*-fibeln[1] scheinen dem untergang geweiht zu sein, aber die schule würde ein unvorteilhaftes geschäft machen, wenn sie dafür *schu-* und *fus*-fibeln eintauschen müsste.

Der II. teil, dessen inhalt oben schon angedeutet wurde, bringt namentlich die betonten und nicht betonten silben, die an- und auslautende konsonantenhäufung, die konsonantendoppelung, *ie* (*schiel* im I. teile auf s. 10 scheint ein irrläufer zu sein), verschiedene bildungssilben und zwischendurch die grossbuchstaben. Den aufbau halten wir für ganz zweckmässig, den übungsstoff selbst aber für übersättigt und teilweise viel zu schwierig. Die deutsche schreibschrift ist auch in diesem teil noch beibehalten, und wir würden darin eher einen vorzug als einen fehler erkennen, wenn in der grösse und der engen stellung der schrift, sowie in der mangelhaften gliederung der einzelnen abschnitte nicht ein attentat auf das sehvermögen der schüler vorläge. Nicht mass und zirkel kann dies erläutern, eigene wahrnehmung ist hier am beweiskräftigsten.

Der III. teil ist in deutscher druckschrift gehalten. Für die einlernung derselben innerhalb des kleinen alphabets stehen im ganzen

[1] Fibeln, die *b, d* als zeichen für stimmlose laute nicht unterscheiden.

nur 29 reihen zur verfügung. Der erste abschnitt mit 8 zeilen leseübung bringt in einem wurf 16 und der zweite mit 21 zeilen gleichzeitig noch weitere 13 neue schriftformen zur vorführung. In dieser zubereitung erscheint die speise unverdaulich. Die grossbuchstaben treten dagegen einzeln und in angemessenen zwischenräumen auf. Der sprachbildende inhalt des III. teiles wurde oben bereits skizzirt.

Die fibel leidet an einer zu grossen fülle des stoffes und zeigt auch vielfach weitgehende schwierigkeit. 109 seiten — lateinschrift ist noch ausgeschlossen — scheinen für ein abc-buch die grenzen des zulässigen zu überschreiten, zumal noch, wenn seine durcharbeitung wie der titel fordert, in einem jahr erfolgen soll. Dies kann im vorliegenden falle bei der zugemessenen zeit nur auf kosten der gründlichkeit geschehen.

Eine anzahl neuerer fibeln hat gezeigt, wie sich ein aufbau der materie auf phonetischer grundlage auch unter wahrung des darstellenden momentes sehr gut vollziehen kann. Eine einseitige versteifung auf den phonetischen gesichtspunkt, wie es hier geschehen ist, wird dem abc-buch auf gleiche weise zum unsegen werden, wie früher das prinzip der genetischen folge der schriftzeichen. Nur auf dem boden einer versöhnenden ausgleichung der forderungen der orthoepie und orthographie kann die fibelfrage eine befriedigende lösung finden. Zur gestaltung in diesem sinne ist in dem vorliegenden buche immerhin ein guter kern vorhanden.

Wilhelm Missalek, *Rechtschreiblesefibel nach phonetischen grundsätzen.* 94 s. 8°. Geb. m. —,40. Hierzu als begleitwort: *Welche forderungen stellt die gegenwart an eine mustergiltige fibel?* Breslau. Verlag von Wilhelm Korn. 1900. 16 s. 8°. M. —,40.

Wie der titel besagt, will das vorliegende buch eine *rechtschreibefibel* sein. Es muss daher in der natur der sache liegen, dass sie als solche in ihrer ganzen anlage den forderungen der phonetik rechnung zu tragen hat. Ein unterricht, der lesen und schreiben in organischer verbindung lehren will, vermag dies nur innerhalb gewisser grenzen. Eine peinlich strenge anordnung der laute nach den physiologischen gesetzen ihrer erzeugung und ihrer artikulation kann nur auf einen unterricht bemessen sein, der das schreiben auf dieser stufe zunächst ausschaltet und sich nur aufs lesen beschränkt. Weniger eine rücksichtnahme auf die schwierigkeit der schreibtechnik, als vielmehr die übereinstimmung des gesprochenen wortes mit seiner symbolischen darstellung durch die schrift ist für einen unterricht, der auf dem boden der schreiblesemethode steht, für anordnung und auswahl des stoffes bestimmend. Dass hierbei lautgesetzliche erwägungen leitend sein müssen, bedarf einer näheren begründung nicht.

Wenn dabei vokale und stimmhafte dauerkonsonanten sich nicht in scharfer trennung abheben, so ist darin keineswegs ein verstoss

gegen die phonetik vorliegend. Eine reinliche scheidung dieses gebietes von den stimmlosen dauerlauten ist allerdings zu fordern, ebenso eine an letzter stelle folgende zusammenhängende vorführung der dauerlosen konsonanten, natürlich in ihrer scharfen charakterisirung als stimmhafte und stimmlose bildungen.

Ein solcher gang setzt sich mit den hauptgrundsätzen der lautphysiologie keineswegs in widerspruch, und in diesem rahmen erscheint das bild des I. teils der vorliegenden fibel. Ist in der vorausgehenden darlegung die gliederung des stoffes gegeben, so ist seine umgrenzung in der aufschrift „lautrichtige schreibung" festgelegt. Die auswahl der laute und der aufbau des wortschatzes wird hier von der forderung beherrscht, dass für jeden laut vorerst nur *ein* zeichen zu setzen ist, und dass daher belautung und schreibung sich vollkommen decken.

Die anordnung der laute und ihrer schriftzeichen ist folgende: *i, n, e, ei, m, ſ, l, o, a, u, au, w, r, j, eu* — *f, h, sch, s* — *z, t, k, b, d, g*. Auf einer weit vorgerückteren stelle erscheinen *ſt* und *ſp* als anlaute, später die anlaute *ä, ö, ü* und endlich die nasalen bildungen *ng* und *nk*. Fern gehalten sind alle mehrfachen schriftzeichen für den gleichen laut, ferner sind ausgeschlossen die nebenfunktionen gewisser buchstaben, und rein gehalten ist der lesestoff von allen wörtern, in denen die endkonsonanten ihre bezeichnungen durch *b, d* und *g* erfahren. Nur *und, sind, die* und *wie* sind vorweg genommen, aber als ausnahmen scharf markirt.

Der II. teil der fibel bringt unter der aufschrift „anderschreibung" in geordneter stufenfolge wörter, in denen sprache und schrift sich nicht mehr vollkommen decken. Es erscheinen daher zunächst die nebenfunktionen, die gewisse buchstaben zur bezeichnung von längen und kürzen der vokale zu erfüllen haben, sodann treten in angemessenen zwischenräumen jene buchstaben auf, die zur andern bezeichnung vorausgegangener laute verwendet werden: *ß, tz, ck, v, qu, c, ph, ch* (anlautend), *x, y*.

Die auswahl des lesestoffes ist mit vielem geschick und grosser sorgfalt erfolgt, sowohl hinsichtlich der rechtschreibung als auch im dienste der vermittlung des sprachverständnisses und der anbahnung der sprachfertigkeit.

Was die graphische gliederung der fibel betrifft, so ist der sogenannten reinen schreiblesemethode entsprechend für die vorführung der kleinbuchstaben samt den dazu gehörigen lese- und schreibübungen die deutsche schreibschrift verwendet (s. 3—25), dann folgen die minuskeln in deutscher druckschrift (s. 26—37). Die grossbuchstaben, sowie alle noch rückständigen lautbezeichnungen werden zunächst in einem musterbeispiel in schreibschrift vorgeführt, der übungsstoff (s. 38—91) ist in druckschrift gegeben. Die lateinische schrift (antiqua) kommt auf s. 91 und 92, und weitere 3 seiten enthalten zusammenhängende stücke als leseübung. Diese schriftgattung ist etwas kurz weggekommen.

Die bilder auf der ersten stufe sollen nach der absicht des verfassers nur als mnemotechnisches hilfsmittel dienen und sind insofern gut gewählt, als die gegenstände innerhalb des kindlichen interessenkreises liegen, und als sie die ihnen zugeteilte aufgabe mit gleichmässigkeit lösen, indem der abzuleitende laut stets an der spitze des betreffenden sachnamens zu finden ist (ausgenommen sind *s* und *ch*), Nach künstlerischer seite und hinsichtlich der technik der ausführung befriedigen die bilder freilich nicht, und als unterlage einer sachlichen besprechung ist ihr inhalt allzu dürftig. Die typographische ausstattung des buches ist sonst eine befriedigende.

Unser gesamturteil geht dahin, dass die vorliegende fibel ein mit fleiss und geschick bearbeitetes hilfsmittel für den elementarunterricht ist, ein buch, in dem wissenschaft und unterrichtliche erfahrung sich in einträchtiger weise die fördernde hand gereicht haben, ein buch, das nicht nur in der ganzen anlage, sondern auch in der durcharbeitung bis ins einzelnste sich als das zeigt, was sein titel sagt: als *eine rechtschreibefibel nach phonetischen grundsätzen*.

Wir können hiernach davon absehen, das *begleitwort* einer näheren besprechung zu unterziehen. Es sei empfehlend darauf hingewiesen. Jedoch dürfen wir uns nicht versagen, auf einen, wenn auch nicht direkt ausgesprochenen, so doch immerhin angedeuteten irrtum aufmerksam zu machen. Wenn aus dem inhalte des schriftchens in leserkreisen, welche die fibellitteratur der letzten jahre nicht verfolgt haben, hier und dort die meinung entstehen sollte, als ob der erste erfolgreiche versuch einer auf phonetischer grundlage aufgebauten fibel in der hier zur besprechung stehenden arbeit vorliege, so ist dies nicht richtig. Das recht der priorität auf diesem gebiete gebührt der fibel von *Bangert* (Frankfurt a. M. bei M. Diesterweg). Sie erschien 1894. Ihr folgten andere, besonders 1897 die von *Hoffmann* (Marburg, Elwerts verlag), deren verfasser in zeitlich vorausliegenden schriften auf das phonetische moment im grundlegenden sprachunterricht hingewiesen hat. — So wenig nun der rechtschreibefibel von Missaleck hinsichtlich ihrer durcharbeitung im einzelnen der charakter der ursprünglichkeit geschmälert werden kann, so wenig darf ihr ein zeitvorrecht oder eine bahnbrechende bedeutung zuerkannt werden. Als das buch erschien, hat es an musterhaften fibeln, die neben dem phonetischen auch dem orthographischen moment die weitestgehende sorgfalt zugewendet haben, nicht mehr gefehlt.

Frankfurt a. M. Theophil Fries.

VERMISCHTES.

ERWIDERUNG.

Die kritik, die meine broschüre *Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode* im juniheft dieser zs. durch herrn prof. dr. Klinghardt erfahren hat, nötigt mich zu einer kurzen erwiderung. Der herr rezensent selber scheint offenbar auch eine antwort von mir zu wünschen, denn sonst hätte er wohl die auf s. 176 befindliche frage nicht ausdrücklich an mich gerichtet. Seinem wunsche nachzukommen, ist mir fast befehl.

Dass meine schrift einer sachlichen kritik unterzogen, auch getadelt werde, wo sie es verdient, kann niemand lieber sein als mir selbst; denn leute, die nur gelobt sein wollen, bekunden damit, dass sie nicht ernst genommen sein wollen. Was man aber von jeder kritik verlangen darf, das ist, dass sie sachlich ist und sich wenigstens bemüht, gerecht zu sein. Die erfahrung hat nun aber gelehrt, dass es einzelnen vertretern der extremen reform, die zugleich eine führende rolle innerhalb ihrer partei spielen, thatsächlich nicht möglich zu sein scheint, denjenigen, die einer vermittelnden methode das wort reden, gerechtigkeit widerfahren zu lassen.

Herr prof. Klinghardt hat sich neben der sachlichen besprechung meiner schrift hauptsächlich mit meiner person befasst. Er hat dabei soviel körperliche, geistige und moralische schwächen an mir entdeckt, dass ich mein charakterbild wie in einem karikaturenspiegel kaum wiedererkannte. Aber eines hat er mir zu meiner freude doch lassen müssen: nämlich meine jugend. Hätte man mir auch die absprechen können, so wären statt elf druckseiten wahrlich keine elf zeilen nötig gewesen, um mich in überzeugender weise zu einem konservativen grammatiker strengster observanz zu stempeln. Dann hätte schon der kurze hinweis darauf genügt, dass hier wieder einmal die landläufigen äusserungen eines in der alten methode grau gewordenen neusprachlers im druck vorlägen, und jeder reformer hätte daraus ohne weiteres von selbst geschlossen, was er von solchen antiquirten expektorationen zu halten habe. So sehr es daher dem herrn rezensenten nötig schien,

einen besonderen wert auf meine jugend zu legen, so sehr hätte ich nun auch gewünscht, dass er die daraus sich ergebenden folgerungen gezogen hätte. Er hätte dann selbst zugestehen müssen, dass heutzutage von einem *kampf der jungen gegen die alten* nicht mehr in dem gewöhnlichen sinne die rede sein kann, dass vielmehr heutzutage auch *in der jüngeren lehrerschaft*, so sehr sie auch sonst wie jede andere jugend von dem neuen eingenommen sein mag, *sich stimmen finden, die nicht alles, was die reform dem neusprachlichen unterricht aufzudrängen sich bemüht, für vortrefflich halten.* In diesem sinne kann ich dem herrn kritiker nicht genug dank wissen, dass er meine jugend einer besonderen erwähnung wert gehalten hat.

Über meine broschüre im allgemeinen fällt herr prof. Klinghardt das urteil, dass sie *eine streitschrift von rein örtlichem charakter* sei, verfasst von einem mit wenig oder nichts vertrauten kollegen, und dass meine ausführungen darum kaum mehr beanspruchen können als eine *erwähnung in den frankfurter lokalblättern, aber nicht eine beachtung durch die neusprachlichen fachmänner ausserhalb Frankfurts.* Mit diesem urteil widerspricht sich herr prof. Klinghardt selbst, und zwar durch zwei auffallende thatsachen: 1. durch seine elf (!) seiten lange kritik in einer *fachzeitschrift* (!), die doch die aufmerksamkeit ihrer nur aus fachleuten bestehenden leser sicherlich nur auf beachtenswerte erscheinungen lenken will, und 2. durch seine unmittelbar darauf folgende *gegenteilige behauptung*, dass meine schrift aber aus einem anderen grunde *die beachtung jedenfalls aller reformer* verdiene. Unglaubliche und unerklärliche widersprüche! Aus welchem grunde kann wohl etwas die beachtung aller reformer, aber nicht die der neusprachlichen fachmänner an den verschiedenartigen deutschen lehranstalten ausserhalb Frankfurts verdienen? Herr prof. Klinghardt hat es mit seiner dialektik fertig gebracht, diesen widerspruch zu lösen und zwar auf sehr eigenartige weise. Ich war bisher der meinung, dass, wenn überhaupt irgend etwas in meiner broschüre die beachtung aller reformer erregen könnte, dies nur zwei dinge sein könnten, nämlich 1. die mitteilung, *dass man sich in Frankfurt anschicke, das lehrbuch von Rossmann & Schmidt abzuschaffen*[1], und 2. der passus auf s. 4 und 5 meiner broschüre, den ich im wortlaute hier anzuführen mir erlaube: „Man ist nicht bloss in laienkreisen, sondern auch in fachkreisen ausserhalb Frankfurts *überall des glaubens, dass in unserer ehemaligen freien reichs- und handelsstadt die neuphilologen samt und sonders die eifrigsten anhänger der radikalen reformpartei sind.* Zu dieser irrtümlichen meinung konnte man leicht genug kommen, da sich aus der rührigen litterarischen thätigkeit einzelner frankfurter reformer sowie aus ihren reden und

[1] Dies ist inzwischen auch thatsächlich an der Adlerflychtschule geschehen, wo man seit ostern d. j. dafür das elementarbuch von Plötz-Kares eingeführt hat.

ihrem auftreten auf den neuphilologentagen und sonstigen versammlungen die weitgehendsten schlüsse nach dieser richtung ziehen lassen. Es dürfte deshalb meines erachtens höchste zeit sein, dass einmal vor der öffentlichkeit nachdrücklichst *darauf hingewiesen werde, dass die überwiegende mehrzahl der frankfurter neuphilologen zu der radikalen reformmethode in wirklichkeit eine ganz andere stellung einnimmt, als man bisher vielleicht allgemein angenommen hat.*" Ich kann es sehr wohl verstehen, warum herr prof. Klinghardt von diesen beiden mitteilungen die sicherlich das interesse aller reformer erregt hätten, keine notiz genommen hat. Man schneidet sich eben nicht gerne ins eigene fleisch! Welches ist denn nun aber nach prof. Klinghardt der eigentliche grund, weshalb meine schrift die beachtung aller reformer verdient? — Weil sie ausser der Winklerschen broschüre den reformern nach zwei jahren wieder gelegenheit gibt, sonst unwidersprochen umlaufende, aber die betreffenden dafür um so tiefer befriedigende irrtümer und schiefe auffassungen richtig zu stellen. Das klingt zunächst so, als wenn während dieses ganzen zeitraumes nichts gedruckt worden wäre, was den widerspruch der extremen reformer erregt hätte; ausserdem enthält es aber durchaus keine motivirung für die aufgestellte behauptung. Eine schrift, die nach ansicht des referenten nur aus irrtümern und falschen anschauungen besteht, kann nie und nimmer anspruch auf beachtung erheben. Nein, wirklich nicht, herr professor! Mögen Sie auch vielleicht aus scheu vor eigenlob es nicht offen ausgesprochen haben, ich thue es: nicht meine broschüre, sondern Ihre kritik, die alle irrtümer und schiefe auffassungen richtig stellt, die ist es, der diese beachtung zukommt.

Herr prof. Klinghardt behauptet, dass die sache des „neuen sprachunterrichts" (!) ganz empfindlich unter dem umstande leide, dass die gegnerschaft fast ausnahmslos eine *stumme, d. h. mündliche, anonyme, hinter den kulissen thätige* sei. Er ist nicht ganz im unrecht, wenn er diese gegnerschaft als eine *stumme, d. h. mündliche* (man achte auf diese erklärung!) bezeichnet, namentlich wenn man damit das *lärmende und agitatorische auftreten einiger vertreter des „neuen sprachunterrichts"* vergleicht. Wenn er sie aber weiter als eine *anonyme und hinter den kulissen thätige*, also gleichsam als *intrigantengesellschaft* hinstellt, so muss ich diese jeder reellen grundlage entbehrende beschuldigung auf das allerenergischste zurückweisen und zwar nicht bloss für meine person, sondern auch im namen aller derjenigen, die dieser vorwurf treffen soll.

Ich habe in meiner broschüre gesagt, dass man unter den neuphilologen je nach ihrer stellung zur reform heutzutage *drei parteien* unterscheiden kann, nämlich eine *konservative*, eine *vermittelnde* und eine *radikale oder extreme* partei. Herr prof. K. dagegen behauptet, dass es nur *zwei* gebe, nämlich *reformer* und *gegner der reform*, d. h. *Grammatiker.* Der vermittelnden methode spricht er jede *existenz-*

berechtigung ab und begründet das u. a. mit dem hinweis, dass es ja zwischen *segelschiff und dampfschiff auch keinen vermittelnden typus gebe.* Abgesehen von diesem maritimen vergleich, der zwar neu ist, aber bei näherer beleuchtung natürlich wie jeder andere hinkt, ist das die *alte taktik*, die von den extremen reformern seit jahren befolgt wird, wenn es gilt, *einen vertreter der vermittelnden methode zu bekämpfen.* Man hält dem betreffenden einfach vor, dass er die grammatik noch zu sehr schätze, um als reformer gelten zu können, und damit ist ihm von vornherein sein platz bei den grammatikern angewiesen, mag er auch sonst der reform huldigen wie er will.

Nicht viel anders hat es herr prof. K. mit mir gemacht. Weil ich auf die *grammatische ausbildung* des schülers ein nicht unbedeutendes gewicht lege und auf die *übersetzung* nicht gänzlich verzichte, bin ich *nolens volens* in seinen augen ein *konservativer grammatiker strengster observanz.* Ja er behauptet sogar, dass ich meine *parteiangehörigkeit verleugne* und mir den namen „*vermittelnder reformer*“ nur deshalb beilege, weil grundgedanke und hauptziel der reform eine so überwältigende überzeugungskraft haben, dass niemand mehr den mut finde, sich öffentlich und besonders im druck als konservativen grammatiker zu bezeichnen. Deshalb — so behauptet er weiter — nennen sich alle, die sich in dieser lage befinden, lieber „*vermittelnde reformer*“, weil das nichts sage, zu nichts verpflichte, aber doch hübsch klinge. Nun, danach wären wir „*vermittelnde reformer*“ also alle mehr oder minder *heuchler, die nicht den mut haben, offen farbe zu bekennen.* Ich muss gestehen, dass es diesen kühnen behauptungen an tapferkeit nicht fehlt, wohl aber an dem besseren teil derselben. — *The better part of valour is — discretion.* (*Henry IV.*, I. V, 4.)

Muss die „*vermittelnde methode*“ sich wirklich noch dagegen verteidigen, dass sie eine „*mysteriöse*“ und „*aus inneren gründen unmögliche*“ sei? Sagen die vielen *nach ihren grundsätzen verfassten und überall eingeführten lehrbücher* nicht deutlich genug, auf welchem wege sie ihr ziel zu erreichen sucht? Hat nicht auch ihre *weit ausgedehnte verbreitung* längst den beweis erbracht, dass sie in der praxis sich wohl bewährt hat? Mich nimmt es wirklich wunder, dass ein mann wie herr prof. K. über die thatsächlichen verhältnisse so schnöde hinwegblickt und theoretisch von seinem standpunkt als extremer reformer einer methode, die ihre lebensfähigkeit längst bewiesen hat, jede existenzberechtigung abzusprechen sucht.

Da der herr rezensent überall im sinne und geiste der „reform“ im allgemeinen zu sprechen scheint, so darf man seine ausführungen, die durchweg den eindruck erwecken, als ob *die ganze reform* nur in einer möglichst *grossen geringschätzung der grammatik* und einer *ebenso grossen hochschätzung der sprechübungen* bestehe, wohl als authentisch betrachten. Und thatsächlich definirt er ja auch das *prinzip der einzig und allein wahren reform* dahin, dass sie ihre schüler nur durch *übung*

im gebrauch der sprache vorwärts führe — wohingegen die *alte grammatische methode* dasselbe durch *regeln über die fremde sprache und übersetzung* zu erreichen suche. Nun, wir *„vermittelnde reformer“* — um es in mehr oder weniger alten worten von neuem zu sagen — *wir scheuen diese beiden extreme*, und zwar aus guten gründen. Wir fürchten nämlich den *entgegengesetzten fehler von damals*: hatte man früher den wert der *grammatik überschätzt* und die *sprechfertigkeit unterschätzt*, so verfällt unserer meinung nach die radikale reform heute in das gegenteil. Wir erstreben deshalb unser ziel weder durch einseitige pflege der sprechübungen noch durch ausschliessliche grammatik und übersetzung. Wir suchen vielmehr beides nach möglichkeit miteinander zu verbinden und jedes in gleichem masse zu pflegen. Wir gehen also in der geringschätzung der grammatik nicht so weit wie die extremen reformer, denen sie fast etwas überflüssiges zu sein scheint, sondern wir sagen in dieser beziehung: *le superflu, chose très nécessaire* und zwar aus dem einfachen grunde, weil die erfahrung gelehrt hat, dass je sicherer einer in der grammatik beschlagen war, desto korrekter er nachher bei einiger übung sprechen lernte und umgekehrt.

Ich vermag nach alledem nicht einzusehen, wie der herr rezensent dazu gekommen ist, die vermittelnde methode als eine mysteriöse hinzustellen, und warum er alle diejenigen, die sich offen und ehrlich zu ihr bekennen, als mehr oder weniger unaufrichtig in ihrem bekenntnis zu brandmarken sucht. Ich verstehe das um so weniger, als er selbst in mehr als einer beziehung den weg der vermittelnden methode wandelt. Erklärt er doch ausdrücklich, dass er in tertia und sekunda sämtliche übersetzungsstücke von Plötz durchnimmt, fügt allerdings zu meinem grossen befremden hinzu, dass er deshalb keineswegs aufhöre, radikaler reformer zu sein. Ich habe bisher immer gehört, dass das übersetzen von der radikalen reformpartei geradezu als ein hindernis in der aneignung der fremden sprache erklärt wurde. Es scheinen sich demnach die ansichten nach dieser richtung schon geändert zu haben. Weiter ist herr prof. K. ganz wie ich der ansicht, dass die aneignung des wortschatzes unter ausschluss des deutschen nicht durchführbar sei. Hier wie in dem andern punkte ist also mein ganz verbrechen, sein freund zu sein.

Auf all die anderen kleineren differenzen ausführlicher einzugehen, dazu steht mir leider der raum nicht zur verfügung. Ich will daher nur kurz bemerken, dass es der wahrheit nicht entspricht, wenn der herr rezensent behauptet, ich hielte die *transskription* für etwas *funkelnagelneues*. Es ist ferner unrichtig, wenn er mir die worte in den mund legt: „Die methode thut's überhaupt nicht, sondern der lehrer.“ Die unterdrückung des wortes *schliesslich* ändert hier ein gut teil der deutung. Es ist und bleibt mir unklar, aus welchen worten der herr rezensent herausgelesen hat, dass ich *transskription* und *lauttafeln* für *unentbehrliche charakterzüge der reformmethode* ansehe. Kurz

und gut, ich kann mich über eine allzu grosse unparteilichkeit der mir widerfahrenen kritik nicht beklagen.

Last not least — komme ich zu dem kapitalverbrechen, um dessentwillen herr prof. K. einen notschrei zur errichtung von *lehrerkammern* ausgestossen hat. Ich kann dabei nicht umhin, herrn prof. K. darauf aufmerksam zu machen, dass wir als *direkte* oder *indirekte staatsbeamte* alle der *disziplinargewalt der kgl. staatsregirung* unterstehen, dass also ähnliche einrichtungen wie ärzte- oder anwaltkammern für uns ganz überflüssig sind. Ich kann ihm zu seiner beruhigung auch mitteilen, dass man von beteiligter seite bei der kgl. behörde thatsächlich klagend gegen mich vorgegangen ist, und dass letztere inzwischen auch bereits ihren urteilsspruch gefällt hat. Allerdings ist derselbe durchaus nicht so ausgefallen, wie herr prof. K. und vielleicht auch einige andere es gewünscht hätten. Aber wie sollte er auch! Wenn man von anfang an dem ganzen sachverhalt mit mehr ruhe und weniger aufgeregtheit gegenüber getreten wäre, hätte man sich das von selbst sagen können.

Herr prof. K. hat es hierbei fertig gebracht, aus einer mücke einen elefanten zu machen. Er behauptet in ebenso kühner wie dreister weise, ich sehe mich betreffs der sog. freien arbeiten mit gewalt zu der annahme gedrängt, dass dabei nicht alles mit rechten dingen zugehe, sondern dass dabei in ganz Europa vom 46°—61° n. br. *gemogelt* werde. Diesen *gedanken einer solchen internationalen massenmogelei* hat herr prof. K. schon selbst als *monströs* gekennzeichnet, so dass mir nur noch die frage übrig bleibt, welchen worten meiner broschüre er diese auffassung entnommen hat. Allerdings muss ich ihm sagen: für so naiv wird er mich bei aller meiner jugend doch hoffentlich nicht halten, dass er mir weismachen zu können glaubt, dass diese sog. freien arbeiten ohne irgendwelche präparation geschrieben werden könnten. Nach wie vor stehe ich daher in dieser beziehung auf dem standpunkt, den ich in meiner broschüre mit den worten gekennzeichnet habe: „Die sog. freien arbeiten scheinen mir der wundeste punkt der reform zu sein, zumal wenn sie auch als prüfungsarbeiten dienen sollen. Wie schwer muss es halten, die nötigen vorbereitungen dazu immer in den angemessenen grenzen zu halten, damit nicht aus dieser freien arbeit eine ganz unselbständige werde! Wie leicht kann da des guten zu viel gethan werden, und dann wäre doch ihr wert als prüfungsarbeit ganz illusorisch.“ Oder hält herr prof. K. die reformer als elitemenschen alle für so gefeit, dass es bei ihnen geradezu ausgeschlossen wäre, einmal der gewöhnlichen menschlichen schwäche zu verfallen und unwillkürlich das mass der unbedingt notwendigen vorbereitung nach irgend einer seite zu überschreiten? Ich glaube, diese frage beantwortet sich von selbst. Niemand — und mag er der reformbestrebung noch so freundlich gesinnt sein — wird die gefahr, die in dieser beziehung mit den freien arbeiten verbunden ist, in abrede

stellen können. Nicht mehr und nicht weniger wollte ich sagen, als ich auf den bei dieser gelegenheit von mir erwähnten spezialfall einging, über den ich im übrigen *N. Spr.* IX, s. 124, 254/255 und 384 zu vergleichen bitte.

Im laufe der erörterungen über die „freien arbeiten" sucht herr prof. K. mich als einen ignoranten gröbster art hinzustellen, indem er behauptet, dass ich nicht einmal die *preussischen lehrpläne* kenne und nicht einmal wisse, dass dort *praktischer schriftlicher und mündlicher gebrauch der fremden sprache, freiere behandlung von eng begrenzten konkreten thematen* einfach vorgeschrieben seien. Woraus er diese ignoranz schliesst, mag sein geheimnis bleiben. Wer die in betracht kommenden stellen meiner broschüre gelesen hat, wird mir zugeben müssen, dass dort nur von den zur prüfung dienenden „freien arbeiten" die rede ist. Und solche arbeiten sind in der *ordnung der reife- und abschlussprüfungen* von 1891 weder vorgeschrieben noch gestattet; vielmehr bedurfte zu ihrer einführung bisher jede anstalt der ausdrücklichen ministeriellen erlaubnis.

Zum schluss kann ich es mir nicht versagen, noch darauf hinzuweisen, dass herr prof. K. mit seiner prophezeiung: *wir werden nicht so bald wieder unsere gegner im druck finden*, recht wenig glück gehabt hat. Mir allein schon sind während der allerjüngsten zeit, ohne dass ich besonders danach suchte, nicht weniger als die folgenden broschüren und aufsätze zu gesicht gekommen:

A. PINLOCHE: *De l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges. Essai d'orientation pédagogique basé sur l'histoire et l'expérience.* Paris. Belin Frères. 1901.

KOSCHWITZ: *Deutsche litteraturzeitung* XXII. 1901. S. 976 ff.[1]

A. HASL: *Zur reform des neusprachlichen unterrichts. Bayerische zeitschrift für realschulwesen*, 1901. Bd. IX, s. 17—28.

KOSCHWITZ: *Zeitschrift für das gymnasialwesen*, maiheft 1901. S. 298 ff.[1]

Sie alle sprechen sich mit unerbittlicher schärfe gegen den „neuen sprachunterricht" aus. Es wird also den vertretern der radikalen reform auch in zukunft nicht an arbeit fehlen, um *das gedruckte* ihrer gegner zu widerlegen.

Frankfurt a. M. PAUL WOHLFEIL.

ANTWORT.

Ich konnte wohl grund und entschuldigung finden, um der Wohlfeilschen schrift eine ausführliche besprechung zu widmen. Aber ich wüsste nicht, was mich rechtfertigen sollte, auf vorstehende „erwiderung"

[1] Gegenüber der von dieser seite an dem „neuen sprachunterricht" geübten kritik genügt ein für allemal der verweis auf *N. Spr.* VIII, s. 176—188. *D. red.*

ausführlich zu antworten. Wer glaubt, die leser einer wissenschaftlichen zeitschrift mit solchen leeren phantasien befassen zu dürfen, wie wir solche s. 439 finden („für so naiv wird er — in abrede stellen können“), der hat keinen anspruch auf wissenschaftliche beachtung. Die wissenschaft verlangt thatsachen, nicht rein persönliche vermutungen, die jeder grundlage entbehren. Und die mit leichter mühe zu beschaffenden thatsachen beweisen das gerade gegenteil von dem, was W. sich in der stille seines arbeitszimmers ausgedacht hat.

Im übrigen scheint mir sein hauptfehler darin zu bestehen, dass er sich weder *die* situation noch *seine* situation genügend klar gemacht hat. Der leser ist ja in der lage, selbst zu urteilen. Was W.s persönlich heftige streitweise, die wahl von ausdrücken wie „dreist“ (s. 439) betrifft, so sind diese erscheinungen vielleicht symptomatisch dafür, dass im lager unserer gegner sich bereits eine ahnung vom beginnenden niedergang ihrer sache verbreitet. Man wird leicht um so leidenschaftlicher, je weniger man noch aussicht auf sieg zu haben glaubt.

Ich bin inhuman genug, die hoffnungen W.s und seiner gesinnugsgenossen noch weiter zu erschüttern durch mitteilung einer äusserung des so regen französischen unterrichtsministers Leygues, welche der *Figaro* vom 12. oktober d. j. seinen lesern in anführungszeichen mitteilt: *En ce moment même s'élabore à mon cabinet une circulaire qui va bouleverser de fond en comble l'enseignement des langues vivantes en France. Question capitale qui a soulevé de longs débats, de longues résistances de la part de pédagogues compétents, qui devront pourtant s'incliner devant la décision prise.*

Rendsburg. H. KLINGHARDT.

EINE ENTGEGNUNG.

Meiner schrift über *Wustmann und die sprachwissenschaft* wurde aus der feder des herrn dr. Bothe auf s. 233 ff. IX. band dieser zeitschrift eine besprechung zu teil, deren zahlreiche angriffe und fragen mich zu folgender erwiderung veranlassen.

Bothe stellt mich den lesern dieser zeitschrift kurzweg als einen „verurteiler Wustmanns“ vor, der sich von den übrigen „verurteilern“ etwa durch stärkere verteidigung lokaler sprachgewohnheiten unterscheide. Wer meinen aufsatz gelesen hat, wird zugeben müssen, dass durch eine solche einführung meine stellung zu Wustmanns *Sprachdummheiten* in ein durchaus falsches licht gerückt wird. Ein verurteiler W.s im gewöhnlichen sinn ist doch derjenige, der die urteilssprüche W.s prinzipiell verwirft. Das thu ich nicht. Man lese seite 22 mitte. Was ich verurteile an W., ist lediglich die vorgebliche *sprachwissenschaftliche begründung* dieser seiner urteilssprüche. Das war der grundgedanke meines vortrages, daher auch mein titel: *Wustmann und die*

sprachwissenschaft, der nicht auf eine allgemeine wertschätzung W.s hindeutet, sondern klar und deutlich ein verhältnis ausdrückt. Diesen meinen grundgedanken hat Bothe im gegensatz zu allen übrigen rezensenten meiner schrift seinen lesern vorenthalten, warum, ist mir nicht klar geworden. Jedenfalls hat er sich dadurch seine aufgabe bedeutend erschwert.

Dafür hat nun Bothe den vorzug ungewöhnlicher ehrlichkeit. Er spricht es unverblümt aus — wenn auch erst am schluss — was er eigentlich mit seiner besprechung beabsichtigte. „So mag er denn gezaust werden", und gezaust wurde ich, zuerst als schlechter schulmeister, dann als schlechter stilist und endlich als schlechter logiker. Wie konnt ich's nur wagen, mich mit all diesen defekten an Wustmann zu vergreifen, an Wustmann, dessen schulmeisterlichkeit und dessen stilistische feinfühligkeit mit recht so allgemein anerkannt und bewundert werden? Ich ging in mich, und will auch nicht versäumen, mich hier für die freimütigkeit zu bedanken, mit der mich B. behandelte.

Doch seien auch wir ehrlich. Von all den artigkeiten B.s hat mich keine so herzlich gefreut, wie der vorwurf, ich sei *zu wenig schulmeister*. Ich durfte mich um so mehr freuen, als dies in den augen meines rezensenten mein hauptfehler zu sein scheint, wenigstens wird er an erster stelle und am häufigsten gerügt.

Erstens bin ich zu wenig schulmeister, weil ich nicht auf fehler zu lauern verstehe, habe ich doch in meiner schrift vier, *sage vier* — interpunktionszeichen übersehen. Wie stümperhaft werde ich erst dastehen, wenn ich gestehe, dass ich drei derselben nicht einmal als solche zu erkennen vermochte? Kein wunder, wer beim lesen auf so wichtige faktoren wie kommata zu achten hat, von dem kann man nicht verlangen, dass er sich um so nebensächliche dinge kümmert wie aufbau und einteilung, auffassung und gedankengang.

Zweitens bin ich zu wenig schulmeister, weil ich neben dem schriftstellerdeutsch noch einen *geschäftsstil* kenne, und dabei die unvorsichtigkeit beging, an die thatsache zu erinnern, dass dieser geschäftsstil nach *und* das subjekt invertirt. Ich hätte nun allerdings aus Wustmann wissen können, welche entrüstung ich durch diese peinliche feststellung heraufbeschwören werde. Ja, hängt denn wirklich die ganze schulmeisterehre vom kampf gegen diese inversion nach *und* ab? B. sieht einen widerspruch darin, dass ich diese inversion in einem schüleraufsatz, der ja eben *nicht* geschäftsstil sein soll, als „ungeschickte stilvermengung" tadle, sonst aber als allgemeinen gebrauch anerkenne und deshalb nicht bekämpfe. Das ist ebensowenig ein widerspruch, wie wenn man den schüler anhält, spezifisch poetische ausdrücke und wendungen in einer prosaischen abhandlung zu meiden.

Eine drollige naivetät ist es, mich an hand der untersuchung von Pöschel über das hohe alter der inversion nach *und* zu belehren und mir so meine beste waffe auszuliefern. Doch diese waffe verfängt

bei ihm nicht, er ist durch die tiefe seines ästhetischen gefühls gegen jedes sprachgeschichtliche argument gefeit. Ich bin nicht so ungebildet, wie B. anzunehmen scheint, dass mir dieses gefühl ganz abginge, nur leite ich meine antipathie nicht aus der inversion an und für sich ab, wie es W. und B. zu thun scheinen, sondern lediglich aus deren verwendung im kaufmännischen stil. Dieser stil ist bei akademisch gebildeten aus standesgründen verpönt, daher der schlachtruf: auf zum kampf gegen die inversion nach *und*!

Wie ich über den unterschied von *stilistisch* falsch und *grammatisch* falsch denke, mag B. auf s. 24 nachlesen. Vielleicht lässt er sich dadurch überzeugen, dass die stilistik nicht im gleichen sinn zur grammatik gehört wie etwa die steigerung der adjektiva.

Natürlich ist *ab bahnhof* kein „gewähltes" deutsch, es ist aber auch nicht die geringste veranlassung vorhanden, diesen rein geschäftlichen gedanken „gewählt" auszudrücken. Klarheit, nicht schönheit ist die erste bedingung einer guten geschäftssprache.

Doch ich bin nicht nur zu wenig regelsüchtig, ich habe auch zu wenig schönheitssinn. Jeder leser wird sich die frage selbst beantwortet haben, ob es herrn B. anstehe, über diesen punkt zu urteilen. In keinem fall aber hat B. das recht, mir vorzuwerfen, „ich spiele den schiedsrichter" in sprachsachen. Wo, auf welcher seite, mit welchen worten entscheide ich mich denn für den einen oder für den anderen ausdruck *auf grund meines schönheitsgefühls*? Das überlasse ich ganz denen, die sich dazu berufen fühlen. Ich beschränkte mich überall darauf, auf den *gebrauch* hinzuweisen. Trotzdem finde ich nirgends bei B. die behauptung, der oder jener von mir verteidigte ausdruck sei nicht gebräuchlich. Nur auf diesem boden ist eine wissenschaftliche erörterung möglich.

Es ist unrichtig zu sagen, „ich trete für ausdrücke ein" wie „*so* zeug, *so* leute, *zuer* wagen". Man lese s. 14 nach und wird sehen, dass ich diese bildungen lediglich als beispiele dafür zitire, dass die sprache es nicht scheut, ein adverb adjektivisch zu gebrauchen. Ich muss wohl zur beruhigung B.s bemerken, dass ich diese ausdrücke nicht für schriftstellerdeutsch halte, ebensowenig aber können sie, da sie nun eben gebraucht werden, als eine sprach*widrigkeit* bezeichnet werden. — Wenn ich es in stilfragen auf das empfinden des *unbefangenen* ankommen lasse, so meine ich selbstverständlich einen unbefangenen *beobachter*, nicht einen kritiklosen vielleser.

Bliebe noch der vorwurf der inkonsequenz, der, ich gebe es zu, den grössten anschein von berechtigung hat. Ich habe thatsächlich in einigen wenigen fällen nicht nur die begründungen W.s bekämpft, sondern auch die resultate, zu denen er dabei kommt. Dadurch habe ich allerdings W. nicht mehr objektiv als einen der faktoren im sprachleben der gegenwart betrachtet, sondern ich habe den unbotmässigen versuch gemacht, seine autorität zu untergraben. Aus diesem ein-

geständnis leitet B. das recht ab, mich zu „zausen“, ich darf nun wohl mein vergehen als gesühnt betrachten.

Ich halte es für unnütz, mich nochmals zu verteidigen. Wen s. 27 und 28 meiner schrift nicht befriedigt, der bedenke, dass es mir bei aufdeckung dieses widerspruchs darauf ankam, meinen weniger philologisch gebildeten zuhörern die objektivität der sprachwissenschaftlichen forschung drastisch vor augen zu führen.

Zürich. E. TAPPOLET.

SCHLUSSWORT.

Herr dr. K. Meier hat nicht umhin gekonnt, noch einmal seinem unwillen über mich und meine beurteilung seines lehrbuchs luft zu machen und die leser dieser zeitschrift mit der unfruchtbaren angelegenheit noch weiter zu behelligen. Ich würde seinen ausführungen kein wort der erwiderung entgegengesetzt haben, wenn ich mich nicht durch die von der redaktion seiner antwort beigefügte anmerkung dazu aufgefordert gefühlt hätte.

Herr dr. M. scheint völlig vergessen zu haben, in welchem zusammenhange ich über sein lehrbuch gesprochen habe. Es geschah in den *Jahresberichten für das höhere schulwesen*, einem buche, das die gesamte, innerhalb eines jahres erschienene, für höhere lehranstalten geschaffene litteratur verzeichnen und kurz charakterisiren soll. Den beiden neueren sprachen stehen 2—3 bogen zur verfügung, bei der menge der erscheinungen ein so geringer raum, dass dem berichterstatter beschränkung auf das wesentlichste auferlegt ist. Herr dr. M. aber ist so naiv, mir eine reihe von sätzen vorzuschreiben, die ich in meinen bericht hätte aufnehmen sollen, und zu verlangen, dass ich ihm *eine grosse anzahl schwerwiegender fehler und wesentlicher mängel* hätte nachweisen müssen! Das wäre in einer fachzeitschrift, nicht aber in einem jahresberichte möglich.

Es ist offenbare wortklauberei, wenn herr dr. M. den satz: „beschränkung des grammatischen stoffes ist eine forderung der reformer“ mit dem gemeinplatz abweist: „der grammatische stoff ist durch die sprache gegeben“. Den grammatischen stoff, der auf der schule behandelt wird, schält der lehrer m. e. aus der fülle des in der sprache gegebenen heraus, den übermittelt, wesentliches von unwesentlichem scheidend, das für die schule gearbeitete lehrbuch. Da mir dieses scheidungsverfahren in dem lehrbuche des herrn dr. M. nicht scharf genug durchgeführt und unwesentliches aufgenommen schien, sagte ich: es ist kein schulbuch.

Dieses urteil kann nach herrn dr. M.s ansicht nur aus voreingenommenheit geflossen sein: „die absicht dieser reformfreundlichen anzeige ist ja unverkennbar“ und — sehr geschmackvoll: „thut nichts, der jude wird verbrannt!“ Dass ich der reform freundlich gegenüber-

stehe, wird man mir wohl nicht als sünde anrechnen; dass ich mit meiner „anzeige“ eine absicht — welche wohl? — verbunden, ist eine unterstellung, die ich entschieden zurückweise. Auf die phrasen vom eifernden reformer und von der unduldsamkeit des alleinseligmachenden dogmas gehe ich nicht ein; dergleichen richtet sich selbst.

Eigentümlich ist auch die forderung, ich hätte zum beweise, dass die abgelegensten einzelheiten („grammatischen“ ist zusatz des herrn dr. M.) vorgebracht werden, regeln heranziehen müssen und nicht beispiele. Sollen denn die beispiele nicht gelernt werden? Bequem, aber durchaus nicht beweiskräftig ist es, wenn die aufnahme eines wortes wie *drone* damit gerechtfertigt wird, dass es bei der durchnahme des frühlingsbildes vorgebracht werden kann. Als ob nicht auch bei der behandlung von bildern über das ziel hinausgeschossen wird!

Berlin. H. Löschhorn.

ERWIDERUNG

Die leser meiner erwiderung (VIII, 619) und der antwort an herrn dr. L. (IX, 248) dürfen sich wohl ihr eigenes urteil darüber bilden, ob es sich dabei um eine ernste methodische frage oder um eine „unfruchtbare angelegenheit“ und persönlichen „unwillen“ gehandelt hat. Zu dem schlusswort habe ich nur zu bemerken, dass herr dr. L. auch diesmal auf den kernpunkt nicht eingeht, dass er noch immer die aufklärung schuldig geblieben ist, wie er dazu kommt, *unrichtige angaben* über unsere hilfsbücher zu machen, den inneren zusammenhang zwischen grammatik und übungsbuch unberücksichtigt zu lassen, wichtige teile zu ignoriren und das buch zu verurteilen, ohne einen anderen fehler als gründlichkeit nachgewiesen zu haben. Ebensowenig erbringt er den nachweis für die mir untergestellte falsche auffassung seines lobes und die von ihm beliebte verdrehung meiner worte (IX, 251). Es ist mir neu, dass die kritik lediglich auf die autorität des kritikers gestellt und dieser der pflicht enthoben sein soll, seine behauptungen zu erweisen. Wenn herrn dr. L. dafür der raum im jahresbericht fehlte, so standen ihm doch zweimal die *N. Spr.* als fachzeitschrift offen. Wie herr dr. L. „verzeichnet und charakterisirt“, habe ich IX, 249 gezeigt. Da habe ich ihm nachgewiesen, dass er an demselben orte dieselbe sache verschieden beurteilt. Wer mit doppeltem masse misst, darf sich nicht wundern, wenn man ihm besondere absichten dafür beimisst. Nach dem ganzen ton seiner besprechung konnten diese nicht als reformfreundlich bezeichnet werden. Ich freue mich, zu lesen, dass herr dr. L. keine absicht gehabt hat, und glaube dieser versicherung. Über geschmacksachen haben wir uns hier nicht zu unterhalten. Vielleicht nimmt sich herr dr. L. die mühe, seine beurteilung und auch sein schlusswort einmal mit schöngeistigem auge anzusehen und dabei daran zu denken, dass es aus dem walde schliesslich herausschallt, wie man hineinruft.

„Ernst und gründlichkeit“ im unterricht werden, gott lob, von den neuen lehrplänen immer wieder gefordert, und so darf man wohl hoffen, dass gründlich gearbeite bücher mit der zeit auch von herrn dr. L. als „brauchbare schulbücher“ angesehen werden.

Dresden. Konrad Meier.

NEUSPRACHLICHE REZITATIONEN.

Den *Mitteilungen der deutschen zentralstelle für fremdsprachliche rezitationen*, nr. 4 (okt. 1901), hrsg. von prof. dr. M. Hartmann, entnehmen wir folgendes: „Angemeldet hatten sich anfangs im ganzen 44 städte: 5 für die englischen rezitationen, 39 für die französischen, wozu später noch einige andere kamen und ferner eine anzahl kleinere orte, die sich für die gelegenheit an benachbarte anschlossen ... Im ganzen beteiligten sich 59 städte an den von juli bis oktober abgehaltenen rezitationen.

„Dass Mr. Hasluck trotz der geringen zahl und der sehr ungünstigen lage der in betracht kommenden orte sich bereit erklärte, die reise zu unternehmen, war von vornherein nicht als selbstverständlich vorauszusetzen, und verdient daher um so mehr mit dank hervorgehoben zu werden. Seine reise kam in folgender weise zur ausführung: 13. sept. *Gera*, 1) Zabelsche höh. mädchenschule, 2) realgym. 14. sept. *Döbeln*, realgym. 16. sept. *Königsberg*, höh. mädchenschule von frl. Cochius. 18. sept. *Lippstadt i. W.*, realgym. 20. sept. *Hadersleben*, gym.

„M. Delbost reiste nach folgendem plane, nachdem er vom 8. bis 17. juli einen zyklus von vorträgen im marburger ferienkursus abgehalten hatte: 22. juli *Coesfeld i. W.*, gym. 25. juli *Burgsteinfurt*, gym. 27. juli *Minden*, st. höh. mädchenschule. 30. juli *Gütersloh*, gym. 3. und 7. aug. *Osnabrück*, gym. 8. aug. *Eisleben*, gym. 9. aug. *Halle a. S.*, st. gym. 10. aug. *Pforta*, kgl. landesschule. 13. aug. *Gera*, 1) realgym., 2) Zabelsche höh. mädchenschule. 19. aug. *Erfurt*, gym. 21. aug. *Altenburg*, Karolinum. 22. aug. *Zwickau*, realgym. 24. aug. *Seesen*, Jacobsonschule. Dazu kam ein litterarischer vortrag in Osnabrück.

M. Jouffret: 15. aug. *Magdeburg*, Luisenschule. 16. aug. ebd. realgym. 21. aug. *Meissen*, Fürstenschule. 24. aug. *Bunzlau*, gym. 26. aug. *Breslau*, gym. zu St. Maria Magd. 27. aug. ebd. gym. z. Heil. geist. 28. aug. *Brieg*, gym. 29. aug. *Breslau*, realgym. z. Heil. geist. 30. aug. ebd. zweimal in der Augustaschule. 31. aug. *Öls*, gym. 3. sept. *Kattowitz*, gym. 4. sept. *Beuthen*, oberrealsch. 5. sept. *Gleiwitz*, oberrealsch. 6. sept. *Bromberg*, zweimal (städt. höh. mädchensch. und gym.). 7. sept. *Thorn*, st. höh. mädchenschule. 9. sept. *Insterburg*, gym. 10. sept. *Königsberg*, höh. mädchensch. von frl. Cochius. 12. sept. *Danzig*, st. gym., für die priv. mädchenschulen; ebd, 13. sept. st. gym.

für die höh. knabensch.; ebd. für die st. höh. mädchensch. 16. sept. *Frankfurt a. O.*, gym. 17. sept. ebd. st. höh. mädchensch. 18. sept. *Cottbus*, realsch. 19. sept. *Schwerin*, 1) realgym., 2) höh. mädchensch. von frl. Hense. 20. sept. *Bückeburg*, Marienschule. 2. okt. *Nordhausen*, 1) gym., 2) st. höh. mädchensch. 4. okt. *Bamberg*, Neues gym. 7. okt. *Nürnberg*. 9. okt. *Wurzen*, kgl. gym. 10. okt. *Dresden*, kgl. kadettenkorps. 11. okt. *Dresden*, kgl. gym. 12. okt. *Dresden*, kgl. lehrerinnensem. 14. okt. *Freiberg*, realgym. 15. okt. *Chemnitz*, realgym. 16. okt. *Leipzig*, I. realschule. 17. okt. *Meerane*, realsch. und *Glauchau*, realsch. 19. okt. *Oldenburg*, oberrealsch., *Bremen*. 22. okt. *Wiesbaden*, 1) gym., 2) oberr. 23. und 24. okt. *Frankfurt a. M.*, Musterschule (3 rezit.). Dazu kamen 12 litterarische vorträge in Magdeburg, Breslau, Frankfurt a. O., Bamberg, Nürnberg, Dresden, Chemnitz, Leipzig, Bremen und Frankfurt a. M.'

Wie sich aus dem inhaltreichen heftchen weiter ergibt, hat die deutsche zentralstelle seit 1899 119 orten und etwa 49200 schülern fremdsprachliche rezitationen vermittelt.

Neue anmeldungen sind bis zum 23. nov. d. j. an den verdienten leiter, prof. M. Hartmann, Leipzig, Fechnerstr. 2, zu richten. W. V.

DIE „NEUE METHODE" IN WALES.

Das *Journal of Education* vom september 1901 enthält eine notiz über den von *His Majesty's Inspector for Wales* (Mr. Legard) vor kurzem erstatteten bericht, der ich die folgende stelle entnehme (s. 548): *Any one who has seen employed in Welsh schools the so-called "new" or "direct" method of teaching French, based upon the Hölzel wall-pictures, does not need any further proof of its efficacy. Its success is now beyond question . . . This same method might be employed in the elementary schools* (den walisischen nämlich) *for the teaching of English, and, if this were done, a child of twelve should be able to talk fluently and understand easily — a state of affairs by no means always attained at present when the pupil reaches the intermediate school.* W. V.

BERICHTIGUNGEN.

Je demande la permission de rectifier un passage du Compte-rendu du Congrès international des Langues vivantes par M. E. v. Lœv, qui donne une impression inexacte sur une opinion exprimée par moi. D'après ce qui est dit, page 338, il semble que je me sois prononcé *en faveur* de l'introduction des langues étrangères dans l'école primaire élémentaire. J'ai voulu exprimer l'avis opposé. J'ai dit que, les langues étrangères ne faisant pas partie du bagage scolaire néccessaire à tout le monde, il convenait d'en réserver l'enseignement pour l'âge

où les études commencent à se spécialiser; *tout au plus* pourrait-on les admettre comme matière facultative dans le cours supérieur de l'école primaire.

Paris. P. PASSY.

*

Prof. Müller-Heidelberg ersucht uns, auf reklamation der Lindauerschen verlagshandlung in München, zu berichtigen, dass die *anmerkung 2* auf *seite 51* der ersten englischen kanonliste zu der Lindauerschen ausgabe von Macaulay, Lord, *Argyles' and Monmouth's Attempts* etc. irrtümlich angibt, es sei *kein* wörterbuch vorhanden, der lehrer müsse *dies alles* ersetzen, während es den — leider sehr undeutlich geschriebenen — original-gutachten gemäss, heissen sollte:

„Nur sachliche, keine sprachlichen fussnoten; wörterbuch hilft etwas aus; das fehlende muss der *lehrer* ergänzen."

Prof. Müller bittet die besitzer jener kanonliste dieses versehen in derselben gütigst zu berichtigen. *D. red.*

NACHTRÄGLICHE KORREKTUREN.

Die vom herrn verf. während meiner ferienreise an mich gesandte korrektur des schlussteils seines berichts über den pariser kongress, s. 337—358, ist in einem schweizer hotel liegen geblieben und erst nach dem druck des oktoberhefts wieder an den absender zurück und endlich an mich gelangt. Leider sind daher einige störende druckfehler, besonders in eigennamen, stehen geblieben:

s. 338, z. 9 v. u. (u. ö.) lies Chauveau,
s. 343, z. 7 v. o. (u. ö.) „ Glauser,
s. 344, z. 8 v. o. „ Proust,
s. 345, z. 8 v. o. (u. ö.) „ Gauthiot,
s. 347, z. 9 v. u. (u. ö.) „ Dubuisson,
s. 349, z. 7 v. o. „ Roubaix,
s. „ z. 20 v. u. „ Saint-Girons,
s. 350, z. 4/5 v. o. „ Ducommun,
s. 355, z. 20 v. u. „ thesen nicht nach.

W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.
ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. DEZEMBER 1901. Heft 8.

GEORGE SAND.
(† 7. juni 1876.)

Alles, was der ungestüme drang, neue ideale zu bilden, in den geistern Frankreichs zur ersten hälfte des 19. jahrhunderts an gärungsprozessen hervorrief, spiegelt sich wieder im lebenswerk einer gross und stark empfindenden frauennatur, die ein halbes jahrhundert lang ihre zeitgenossen in den bann ihrer sich voll auslebenden persönlichkeit schlug: George Sand. Nicht eigentlich schöpferin neuer ideen, nur ungeheuer rezeptiv, sog sie die ideen ihrer umgebung auf; die ideen bedeutender männer, zu denen sie in engere beziehung getreten war, verpersönlichte sie mit hilfe ihrer genialen einbildungskraft und liess sie als zahllose schar wieder unter die menschen gehen und mit glühender beredsamkeit von dem reden, was in den strebenden kämpfte und gärte.

Und doch, wer liest heute noch George Sand?

An uns vorübergebraust sind die stürme des naturalismus und haben die periode glutvoller phantasie, trostlosen weltschmerzes und lyrischer deklamation ebenso verdrängt, wie das liebliche genrehafte idyll, das George Sand in der letzten phase ihres litterarischen schaffens pflegte. Dieses zwar wird immer und immer wieder aufleben, weil es auf dem boden klarer realistischer anschauung steht und strenge geschlossenheit der komposition zeigt. Wer aber hat noch zeit, die romantischen phantastereien, die breit ausgesponnene gefühlsschwelgerei zu lesen, die sich über vielbändige romane erstreckt?

(George Sand schrieb über 110 bände.) Nur das ernste litterarische interesse wird sie aus ihrer erstarrung in den litteraturbüchern erlösen und sie noch einmal aufleben lassen in vollster dichterglut; es sind unschätzbare zeitgeschichtliche dokumente in ihnen zu finden. Das leben, das handeln, die werke der George Sand waren einst massgebend für die ganze spätromantische auffassung von liebe und ehe und der sozialen stellung der frau, und ihr einfluss erstreckt sich bis tief hinein in die litteratur des „jungen Deutschland“. Vertiefen wir uns in das lebenswerk der nur noch wenig gelesenen; es wird nicht ohne gewinn sein.

Zu besserem verständnis sei ihr lebensgang wieder ins gedächtnis zurückgerufen.

Marie Aurore Dupin (George Sand) ist aus einer seltsamen verquickung von rassen und sozialen sphären hervorgegangen, so dass sich ihr ungestümer drang nach selbständigkeit und künstlerischem sichausleben, ihre grosse vorurteilslosigkeit und ihre geistige überlegenheit ebenso leicht aus atavismus erklären lassen, wie die gemütvolle, mütterliche seite ihres wesens, *ce besoin de chérir sans cesse*, ihre vorliebe für das volk und das volkstümliche, ihre späteren häuslichen, gut bürgerlichen neigungen. Wenn der marschall Moritz von Sachsen, der natürliche sohn Augusts II. und der schönen Aurora von Königsmark, sich nach dem siege von Fontenoy in den armen galanter frauen erholte, wenn Marie Aurore de Saxe, die seinem verhältnis zu einer schauspielerin entsprossen, mit allen freigeistigen anschauungen der revolution genährt wurde, wenn deren sohn endlich als offizier des empire das leben des fürstlichen grossvaters im kleinen fortsetzte — nur dass er ehrlich genug war, das kind, das ihm ein mädchen aus dem volke schenken sollte, vier wochen vor seiner geburt durch heirat zu legitimiren, — was wunder, dass eben dieses kind das recht der leidenschaft durch wort und beispiel in zu weitgehender weise verteidigte! Von väterlicher seite scheint eine loyale ritterlichkeit, von der mutter das demokratische, fast spiessbürgerliche element auf sie übergegangen zu sein. 1804 geboren, verlor Marie Aurore Dupin schon 1808 ihren vater durch einen sturz vom pferde. Sie wurde der mutter

entrissen und als einzige erbin von Nohant unter der ägide der grossmutter erzogen. Diese, eine geistig bedeutende frau, lebte als witwe des generalpächters Dupin de Francueil zurückgezogen auf ihrem landsitz. Ihre ehe mit dem gleichfalls geistig hochstehenden gatten war eine glückliche gewesen; beide hatten lebhaften anteil an den kämpfen der zeit genommen und sich zur naturphilosophie Rousseaus bekannt, ja lange zeit mit Rousseau selbst in persönlichem verkehr und regem gedankenaustausch gestanden.

Rousseau ward nun der erste lehrmeister des kindes. Mit ihm glaubt die junge seele an die natürliche güte des menschen und an die verderbenbringende macht der kultur; er führte sie zur innigen liebe für die natur, die in dem anmutigen Berry reichlich nahrung fand. Jene liebe zur heimat ist's, an der sie immer wieder nach leidenschaftlichen lebensstürmen gesundet, und die wie ein mildes, friedenspendendes lächeln ihre letzten werke und lebensjahre verklärt.

In Nohant lernte Aurore trefflich ihre muttersprache schreiben, ferner latein und ein wenig geschichte; im übrigen war sie sich selbst überlassen. Ihre phantasie begann zu arbeiten, sobald sie sich überhaupt geistig beschäftigte. Sie las die weltgeschichte wie einen roman, sie dichtete sie aus und verlieh dunkel gebliebenen erscheinungen gestalt und charakter; daneben pflegte sie stundenlang im freien zu träumen. Mit ihrem eintritt ins kloster sollte dieses einsame phantasieleben einen abschluss finden. Sie war dort bald *enfant terrible*; doch plötzlich verfiel sie, wie so viele phantasievolle mädchen, in religiöse ekstase, kasteite sich durch bussübungen und begehrte, nonne zu werden. Später aber sehen wir sie wieder toll und zügellos die ehrwürdigen mauern durchtoben, kindliche feste und theateraufführungen leiten. Mit 16 jahren ist sie nach Nohant zurückgekehrt, und das einsame leben beginnt von neuem. Ihr geist hungert; sie liest eifriger denn je. Rousseau wird abermals ihr geistiger führer; Byron und Chateaubriand ziehen sie in ihren bann. Sie lebt nicht; sie träumt; sie fürchtet sich vor der rauhen wirklichkeit des lebens und hat selbstmordgedanken. Dann wieder gewinnt ihr leidenschaftliches temperament die oberhand; sie zieht sich

als knabe an und durchstreift wald und flur, die flinte über der schulter, es jedem jäger gleichthuend. Ihre grossmutter stirbt, was die langersehnte vereinigung mit ihrer mutter herbeiführt — aber neben dieser reinen freude steht schon eine grausame enttäuschung. Das bild der mutter, von lebhaftester phantasie genährt, entspricht der wirklichkeit nicht. Aurore empfindet schmerzlich die niedere soziale sphäre, in der sich die mutter bewegt, und wo sie selbst nicht heimisch werden kann. Was wunder, dass sie die hand des ersten besten jungen mannes annimmt, der sie begehrt, zumal, da es ein schmucker offizier ist. Aurore wird *la baronne Dudevant*, kaum 18 jahre alt (1822). Mit ihrem gatten lebt sie zunächst zurückgezogen in Nohant. Als sie sich zum ersten male mutter fühlt, ist alle philosophie vergessen. Sie arbeitet kinderwäsche mit einer inneren befriedigung, als habe sie nie eine andere bestimmung gehabt. „Die vorsehung", schreibt sie, „will, dass in dieser phase physischer erwartung das gefühlsleben vorherrscht. Das geistige leben wurde auf natürliche weise unterdrückt, ohne bedauern und ohne verdienst." Bald aber wacht sie auf. Während ihr kleiner sohn Maurice neben ihr spielt, liest sie Montaignes *Essais*. Als ihre tochter Solange geboren wird, ist sie eine andere geworden, ein wesen, das sich innerlich hungrig fühlt, das vom reichtum des lebens aufnehmen möchte, was es nur erlangen kann, und es konnte so wenig erlangen. Nie hat die spätere George Sand in ihrer schlicht und gross erzählten lebensgeschichte leidenschaftliche anklagen gegen ihren gatten gerichtet. Man fühlt nur heraus, dass der derbe soldat und spätere landwirt keine ahnung von der reichen frauenseele hatte, die an seiner seite verschmachtete. Zeitgenossen aber kennzeichnen ihn als einen rohen patron, bei dem die junge frau durch eine harte schule seelischen leidens gehen musste. Mehrfache reisen zeigten ihr, dass das leben ganz anderes zu bieten habe; ihr leiden steigerte sich zur unerträglichkeit, bis sie endlich die fessel zerriss und mit zustimmung ihres gatten nach Paris zog, um dort, begleitet von ihrer kleinen tochter Solange, unabhängig zu leben. Sie erhielt eine pension von 250 frs. monatlich, das bedeutete: kampf ums dasein. Aurore nahm ihn auf mit der ganzen rücksichts-

losen energie und genialen leichtfertigkeit ihres künstlertemperamentes, das die verhältnisse bisher niedergehalten hatten, und das nun, von allen fesseln befreit, mit einem male zum ungestümen sichausleben drängte.

Sie bezieht im jahre 1831 fünf stock hoch am Quai St. Michel eine armselige mansarde. Sie, die verwöhnte, kämpft ums tägliche brot, sie versucht zu übersetzen, auf holz zu malen, porträts zu zeichnen. Nichts bringt ihr erfolg — doch kann sie nichts verdienen, so will sie wenigstens sehen und lernen und alles erfassen, was ihre zeit birgt. Ein kleiner kreis von studenten aus dem Berry lebt in Paris, darunter Delatouche, Félix Pyat, Jules Sandeau; der nimmt sie mit offenen armen auf, aber alles, was sie zu ihrer ausbildung und unterhaltung plant, ist mit unerschwinglichen kosten verknüpft. Da steigt in ihrer erinnerung der kleine gamin auf, der in den heimatlichen gefilden jagte: Aurore beschliesst, männerkleider anzulegen. Die mode der zeit ist äusserst günstig, ein langer gehrock, eine malerische kravatte, eine mütze, unter der die kastanienbraunen locken hervorquellen, und der student ist fertig. Mit den „Berrichons" besucht sie billige gasthäuser, versammlungen, theaterpremièren. Niemand achtet auf den bartlosen burschen, der, die hände in den hosentaschen, den magen zwar etwas leer, aber den kopf voll von träumen, melodien und farben, den Boul' Mich' entlang schlendert, niemand ahnt, dass es eine 27jährige frau ist, die viel, viel gelitten hat, eine frau, die sich zugleich als gute mutter zeigt, denn die liebe zu ihren kindern hat sie immer zur zärtlichsten fürsorge für diese getrieben und ihrem empfinden überhaupt etwas edles, rein mütterliches verliehen. Sie hat sie vielleicht auch davor bewahrt, tiefer in die pariser bohème zu sinken, als es der grossen schriftstellerin würdig gewesen wäre. Niemand ahnt hinter dem kleinen studenten die künftige grosse George Sand. Auch sie selbst nicht. In der redaktion des *Figaro*, wo ihr Delatouche durch feuilletonplaudereien ein kleines verdienst schaffen will, sitzt sie ratlos vor dem papier und bringt es nicht so weit, um 20 frcs. pro monat zu erschreiben.

Da gesellt sich ihr landsmann Jules Sandeau zu ihr, und beide verfertigen den roman *Rose et Blanche*, der einigen

erfolg hat. Sie zeichnen ihn Jules Sand; Aurore selbst nennt sich George.

Im sommer kehrt sie nach Nohant zurück, und dort schreibt sie die *Indiana*; George Sand wird für die litteratur geboren.

In rascher aufeinanderfolge erscheinen nun die romane *Valentine*, *Lélia*, *Jacques*, *André*, *Léone Léoni*. Ruhm und gewinn stellen sich ein, und ihre schöpferin ist bald eine der bedeutendsten frauen der zeit. 1836 lässt sich Aurore Dudevant von ihrem gatten scheiden; ihre kinder und ihr vermögen werden ihr nach langen, peinlichen gerichtsverhandlungen zugesprochen, bei denen sie der bekannte demokrat Michel de Bourges als ihr sachwalter unterstützt. Ihre unabhängigkeit ist errungen. Hervorragende männer suchen ihre freundschaft. Nach einer leidenschaftlichen verbindung mit Alfred de Musset traten ihr Béranger, Pierre Leroux, Michel de Bourges, der abbé Lamennais und Ledru-Rollin näher. Eine abermals leidenschaftliche neigung fesselte sie lange jahre an den genialen aber kränklichen und deshalb launenhaften Friedrich Chopin. Sie war befreundet mit Liszt und der gräfin d'Agoult. Von 1837—1848 erschienen als bedeutendere romane: *Mauprat*, *Horace*, *Les sept Cordes de la Lyre*, *Jean*, *Le Meunier d'Angibault*, *Consuélo*; bald nach 1848 *La petite Fadette*, *La Mare au Diable* und *François le Champi*.

Drei produktionsepochen treten im lebenswerk der grossen schriftstellerin scharf hervor. Sie sind eng mit ihrem äusseren lebensgang verknüpft und greifen nur wenig ineinander über: die romantische, die soziale und die idyllische.

Zunächst ist sie ganz sie selbst, das leidenschaftliche, von glühender phantasie beseelte weib, das die hochgehenden wogen der romantik tragen, und an dem alles überströmendes subjektives empfinden ist. *Indiana* bedeutet eine that. In farbenglühender, hochpoetischer sprache wird hier die herzensgeschichte einer jungen, schönen, ideal empfindenden kreolin erzählt, die, gefesselt an einen rohen, alternden gatten, einem gewissenlosen verführer, Raymon du Ramière, in reinster liebe folgt, von diesem verstossen wird und schliesslich mit einem jugendfreund weltabgeschieden zu wahrhaftem glück gelangt.

„*Indiana*“, kommentirt das vorwort, „ist der typus der schwachen frau mit verhaltenen leidenschaften, die die gesetze unterdrückt haben; es ist die liebe, die sich an alle hindernisse der zivilisation stösst. Raymon vertritt die falsche moral, wie sie die gesellschaft beherrscht; den ehrenmann, wie ihn die welt versteht, denn die welt prüft nicht nahe genug, um alles zu sehen.“ George Sand tritt hiermit in offenen kampf gegen die gesellschaft. Deren ordnung, auf eine ehe gegründet, die durch heuchlerische sitte gefälscht und verderbt wird, muss völlig umgestaltet werden, und das reformatorische element wird die reine liebe sein. *Indiana* ist ein niederschlag ihrer erbitterung gegen die form der ehe, die sie selbst kennen gelernt hat. In *Valentine* spinnt sie das thema von der unheiligen konvenienzehe, die nur unglück im gefolge hat, weiter aus. Hier heisst es einmal: *Le mariage est toujours une des institutions les plus barbares que la société ait ébauchées, je ne doute plus qu'il ne soit aboli, lorsque l'humanité aura fait quelques progrès vers la sagesse et la raison.* Es folgen nun rasch nacheinander *Lélia, Jacques, Léone Léoni*, seltsame phantasiegebilde, echte blüten der romantik, die ein ganzes geschlecht widerspiegeln, das zwischen himmel und hölle einhergeschleudert wird, das heute in übersinnlicher ekstase schwelgt, morgen sich dem tollsten sinnestaumel ergibt, ein geschlecht, bei idealstem streben von furchtbarer innerer skepsis zerrissen, das nach momenten religiöser erhebung oder pantheistischer schwärmerei die schändlichsten blasphemien ausstösst, ein geschlecht, das in Byron seinen fast übermenschlichen ausdruck findet, und dessen grösster vertreter in Frankreich Alfred de Musset ist.

Letzterer brachte George Sand um diese zeit (1834) ein stürmisches herzenserlebnis. Der 22jährige, der sich bereits durch kecke, leidenschaftdurchglühte poesien einen namen gemacht hatte, folgte ihr nach Venedig, wo er nach kurzem liebesrausch in ein typhöses fieber verfiel. Beide warfen sich untreue vor und trennten sich. Mussets *Confessions d'un enfant du siècle* sind der poetische niederschlag dieses erlebnisses, und zugleich eine in geradezu berückender sprache geschriebene charakteristik dieser verzweifelten generation, die ihr gefühlsleben zu einseitig entwickelte und allen menschheits-

fragen gegenüber eine die frische thatkraft lähmende skepsis zeigt.

Für George Sand bedeutete diese periode ihres lebens eine zeit überquellenden empfindens, unversiegbarer schöpferischer phantasie. Sie schlug die welt in ihren bann durch glühende, phantastische sprache, kühne poetische bilder und himmelstürmenden idealismus. Madame de Staëls vielbewunderte *Corinne* verblasste neben ihren farbensatten schilderungen Venedigs, neben dieser flammenden sprache der liebe. So langatmig und deklamatorisch uns viele seiten dieser damals bewunderten romane erscheinen, ihrem poetischen gehalt wird sich doch niemand ganz verschliessen können. Nicht der taktlose roman *Elle et lui* ist's, der uns das verhältnis von George Sand und Alfred de Musset im rechten lichte zeigt. Die ernüchterte, gealterte George Sand schrieb ihn 10 jahre nach ihrem bruch mit dem jungen schwärmer und stellt diesen dabei arg an den pranger. An *Lélia* und den poeten Stenio müssen wir denken, um uns jene an kämpfen reiche, dichterisch so fruchtbare verbindung, getaucht in das lokalkolorit des berauschenden Venedig, wahrheitsgetreu vorzustellen. Beide gingen aus dem bruch gereifter hervor; er männlicher, aber den knabenhaften übermut durch seine zeit anklagende bitterkeit ersetzend; sie ernster und vor allem weiblicher, dem nachäffen des männertums in manieren und kleidung entsagend. In ihren werken bleibt sie nach wie vor die subjektive verkünderin ihres eigenen geschickes, ihrer eigenen gefühlswelt. Sie eifert besonders gegen die roheit der ehegatten und lässt diese eine rolle des brutalsten egoismus spielen. Was ihre gestalten, die der grosse dichterhauch echter leidenschaft durchglüht, an theoretischen forderungen für das verhältnis der gatten zu einander aufstellen, mutet uns oft recht elementar an; in damaliger zeit rief es einen sturm der aufregung hervor. Völlig neu war dieses wagnis einer frau, die die bestehende ordnung der dinge stürzen wollte und nur eine auf reine liebe gegründete neigung, gleichviel ob gesetzlich oder nicht, als berechtigt anerkannte. Während der „bourgeois“ George Sands schriften der unsittlichkeit zieh, bedeuteten sie für freiere geister ein neues evangelium. Ihr auf so subjektive

weise begonnener kampf um die befreiung des weibes brachte sie der sekte der Saint-Simonisten nahe, die sie bald als eine ihrer leidenschaftlichsten anhängerinnen aufnehmen sollte.

Graf Saint-Simon, der zu ausgang der französischen revolution einen versuch gemacht hatte, die menschliche gesellschaft durch eine andere wertung der arbeit zu erneuern, indem er die forderung aufstellte, jeder mensch solle in das richtige verhältnis zu seinen leistungen gestellt werden (*à chacun selon sa capacité*), und die religion der nächstenliebe predigte, sah sich bei seinem tode (1835) nur von einer kleinen schar von jüngern umgeben. Seine lehre aber wurde durch rührige apostel wie Bazard und Enfantin verbreitet und ausgebaut und erstarkte, als sich vor ausbruch der 48er tage die unzufriedenheit mit den bestehenden verhältnissen immer bedrohlicher steigerte, zu einer sozialen macht. Bedeutende männer, philanthropen und demokraten, aber auch gelehrte und dichter wurden von ihrem humanitären element angezogen; es bildete sich eine sekte der Saint-Simonisten mit einem regelrechten oberpriester. Dass sie eben durch ihre apostel, die des begründers vereinzelte extreme bis in ihre letzten konsequenzen verfolgten, später in uneinigkeit geriet und schliesslich unterging, kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Uns interessirt nur die stellung, die George Sand zu der neuen gemeinde nahm. Zunächst fühlte sie sich angezogen durch die forderung der befreiung des weibes, die die Saint-Simonisten aufstellten, nach der lehre ihres meisters: *les femmes, à peine sorties de la servitude, sont encore partout tenues en tutelle et frappées d'interdiction religieuse, politique, sociale; l'homme, lui seul, constitue l'individu social. Le mariage est un acte purement individuel. Les femmes seront définitivement affranchies, l'individu social sera* L'HOMME ET LA FEMME; TOUTE FONCTION RELIGIEUSE, SCIENTIFIQUE, INDUSTRIELLE SERA EXERCÉE PAR UN COUPLE (vergl. *Œuvres*, bd. 2, s. 229). Nun tritt sie nicht mehr einseitig für das unbefriedigte weib der guten gesellschaft auf, ihre verse durchtönt der ideale notschrei der frau überhaupt, zu dem sich bald der materielle notschrei erheben sollte.

Nicht die schuld Saint-Simons war es, wenn sich der stark sinnliche zug der zeit seine lehre zu nutze machte, um

die emanzipation des weibes mit einem recht auf freie liebe zu verquicken. George Sand, die gerade dieser richtung allzureichlichen tribut gezahlt hatte, sehen wir eben als anhängerin der neuen lehre geläuterter, vielseitiger und zielbewusster werden. Ihre sozialistische periode ist angebrochen; sie sucht das ganze sie umgebende soziale leben in objektiver weise zu überblicken. Ihre liebe zum volk lässt sie die arbeiterbevölkerung beobachten, die durch die wachsende industrie in den grossstädten stark im zunehmen begriffen war, was die allgemeine unzufriedenheit durch die notlage eines immer wachsenden proletariats vermehrte. In der mit falscher sitte übertünchten kaste der besitzenden glaubt sie, wie so viele andere, die wurzel alles übels zu finden; sie klagt diese ganze kaste als egoistisch, nur auf ihren vorteil bedacht an und preist die tugenden des vierten standes, die natürliche güte des menschen, wie sie zuvor die natürliche güte des weibes gepriesen hatte. Als ihr bestes buch muss hier *Horace* angesehen werden, eine beissende satire auf den jungen bourgeois, dem die schlichte tugendhaftigkeit des mannes aus dem volke gegenüber gestellt wird. *Le fils du riche*, schreibt sie einmal, *est de nature corruptible; l'enfant du peuple est plus fort, et son ambition vise plus haut qu'aux distinctions et aux amusements puérils du bien-être et de la vanité.*

Künstlerisch weniger geschlossen und nur durch ihre sozialistischen theorien und kommunistischen ideale interessant sind *Le Compagnon du Tour de France*, *Le Meunier d'Angibault* und *Consuélo*, besonders dessen zweiter teil, *La Comtesse de Rudolstadt*. *Spiridion* beschäftigt sich mit religiösen fragen, mit der erneuerung der menschheit durch liebe und gerechtigkeit. Gegen gott und den nächsten schreibt sie hier den menschen dreierlei pflichten vor, *le premier, appliqué à la nature extérieure: devoir de s'instruire dans les sciences, afin de modifier et de perfectionner autour de lui le monde physique; le second appliqué à la vie sociale: devoir de respecter les institutions librement acceptées par la famille humaine et favorables à son développement. Le troisième applicable à la vie intérieure de l'individu, devoir de se perfectionner soi-même en vue de la perfection divine et de chercher sans cesse pour soi et pour les autres*

les voies de la vérité, de la sagesse et de la vertu. Hinter *Spiridion* steht die damals so gewaltige macht ausübende person des abbé Lamennais, des demokratischen reformators des katholizismus. Überhaupt war George Sand zur damaligen zeit nur ein guter sämann, der rastlos auf einem durch revolutionäre stürme zerwühlten boden auszusäen ging, was ihr bedeutende männer an ideen gaben. Am meisten einfluss auf sie übten Michel de Bourges, der nationalökonom Pierre Leroux, dessen system sie auf den letzten seiten der *Comtesse de Rudolstadt* zeichnet, Ledru-Rollin, 1848 an der spitze der provisorischen regierung stehend, und der abbé Lamennais. Sie war diesen führern blindlings ergeben. „Stellt mich in den dienst einer idee“, schreibt sie, als die politischen wogen schon so hoch gingen, um die revolution von 48 ahnen zu lassen, „ich tauge nur dazu, einen befehl tapfer und treu auszuführen. Ich kann handeln, nicht überlegen. Ich kann nur folge leisten, wenn ich die augen schliesse und meine ohren verstopfe, damit ich nicht sehe oder höre, was mich unsicher macht ... Mag die farbe eures banners stärker oder schwächer sein, wenn eure heerscharen nur den weg der republikanischen zukunft sehen ... ich bin bloss ein armes soldatenkind, doch nehmt mich mit, nehmt mich mit!“ Bald begnügt sie sich nicht mehr mit romanen, sie stürzt sich in den parteikampf der journalistik. Mit Leroux, Viardot, Lamennais und dem polen Mickiewicz redigirt sie die *Revue indépendante* und später den *Eclaireur de l'Indre*. Nach sich stetig steigernder, fast fieberhafter produktion ist sie 1848 zur fanatikerin des sozialismus geworden und reif für die revolution. Beim ersten lärmsignal schon verlässt sie ihre villegiatur zu Nohant und eilt nach Paris, um sich Ledru-Rollin zur verfügung zu stellen. Während der ganzen dauer der provisorischen regirung lebt sie im ministerium des innern, in einem milieu, das in kleidung und gebahren die grosse revolution kopirte und im zynismus eine republikanische tugend erblickte. Das *Bulletin de la république* wird ihr organ. Ein revolutionärer taumel hatte sie ergriffen; sie begeisterte sich monatelang an dieser politischen bohême; sie, die trotz aller leidenschaftlichkeit stets eine innere ruhe bewahrte und ein seelisches gleichgewicht

besass, das so gesund war, wie ihre physische natur, die nach unermüdlicher, aufregender arbeit durch kurzen stets erquickenden schlaf wieder hergestellt wurde, schien diesmal ganz aus der gewohnten bahn gedrängt worden zu sein. Sie überlegt nicht mehr, sie folgt den führern blindlings; „sie kann nichts andres als sich totschlagen lassen“, um dem menschengeschlechte die freiheit zu erobern, „in der hoffnung, zum ersten male im leben einen nutzen gestiftet zu haben, bestehe er auch bloss darin, eine barrikade zu errichten so hoch wie ihre leiche.“

Die junitage brachten den rückschlag. Sie erlebte die volle unzulänglichkeit der utopistischen träume von brüderlichkeit, liebe und abschaffung des leidens. In quälenden trübsinn verfallen, flüchtete sie nach Nohant und schrieb die erste ihrer dorfidyllen *La petite Fadette.* Aus dem vorwort klingt die verzweifelte klage über die grosse niederlage:

La nuit est toujours pure, les étoiles brillent toujours; le thym sauvage sent toujours bon; mais les hommes ont empiré, et nous comme les autres. Les bons sont devenus faibles, les faibles poltrons, les poltrons lâches, les généreux téméraires, les sceptiques pervers, les égoïstes féroces . . . tandis que nous contemplons l'éther et les astres, tandis que nous respirons les parfums des plantes sauvages et que la nature chante autour de nous son éternelle idylle, on etouffe, on languit, on pleure, on râle, on expire dans les mansardes et dans les cachots. Jamais la race humaine n'a fait entendre une plainte plus sourde, plus rauque et plus menaçante.

Die idyllische periode ihres dichterlebens ist angebrochen, die periode des ausklingens, des gesundens von allen stürmen und widersprüchen des daseins am herzen der natur, des heimatbodens. Während sie so einem geruhigen altern entgegengeht, hallt ihr name weit über die grenzen ihres engeren vaterlandes hinaus. Schon als das „junge Deutschland“ seine ästhetischen feldzüge begann, um die misslichen sozialen verhältnisse durch ästhetische bildung zu reformiren, holte man sich rat bei den Saint-Simonisten und studirte die sozialen romane der George Sand, denen man die neuen glaubenssätze entnahm: Dem individuum muss volle freiheit verschafft werden, damit es sich zwanglos, ganz seiner individualität gehorchend,

entwickeln kann. Das weib ist völlig zu emanzipiren. — Emanzipationslustige frauen stehen auf, die den reformatoren begeistert zustimmen. Sie hatten ein recht, mit der bisherigen lage der frau unzufrieden zu sein, denn trotz der grossen fortschritte auf den gebieten der industrie und wissenschaft hatte man sich vorher so gut wie gar nicht um die frauen gekümmert. Zumeist aber schöpfen sie aus den werken der George Sand nur eine berechtigung zur sprengung lästiger ehefesseln: ganz in ihren bann geriet die exzentrische gräfin Ida Hahn-Hahn, deren lieblingsgestalt das geniale heissblütige weib ist, das, an einen unwürdigen gatten gekettet, diesen verlässt, um sich ganz einer tiefen leidenschaft hinzugeben. Auch Gutzkows briefe über Schlegels *Luzinde* und sein damals so berüchtigter roman *Wally* zeigen spuren von einer beeinflussung durch die kühne französin. Ernstere schriftstellerinnen, wie Fanny Lewald, verhielten sich den George Sandschen extremen gegenüber massvoll einschränkend.

Sie selbst wandelte sich allmählich und begann anzubeten, was sie zuvor verbrannt hatte. Sie hatte von jeher liebe, treue und mutterschaft als die heiligsten pflichten der frau erkannt und nur die bestehende form der ehe angegriffen, die diese pflichten unausführbar machten. Ihr ideal, trotz aller persönlichen verirrungen, war stets ein sehr hohes gewesen. Sie, die früher zerstörte, beginnt jetzt aufzubauen und entwirft ebenso friedliche, verlockende schilderungen von liebe, treue und ehe, wie sie sie früher von wandelbarkeit, brutalität des gatten und zügelloser freiheit entworfen hatte.

Die letzte periode ihres lebens ist in künstlerischer und edel menschlicher beziehung die wertvollste.

Besuchen wir zehn jahre später die herrin von Nohant, die uns Henri Amic so anziehend in seinem gemütswarmen buche *Mes souvenirs* schildert. Sie sieht dem porträt noch ähnlich, das Heinrich Heine einst von ihr gezeichnet hat: „Ihr gesicht kann eher schön als interessant genannt werden. Der schnitt ihrer züge ist nicht von antiker wahrheit, sondern durch die moderne sentimentalität gemildert, die sie wie mit einem schleier von trauer überzieht. Ihre augen sind mild und ruhig. Sie hat eine gerade, alltägliche nase; um ihren

mund spielt gewöhnlich ein gutmütiges lächeln. Ihre stimme, ohne tiefen klang, ist sanft und angenehm. Sie glänzt wenig durch ihre unterhaltung; sie besitzt absolut nichts vom prickelnden geist der französinnen. Mit liebenswürdigem lächeln hört sie zu, wenn andere reden, als ob sie die besten der gehörten worte ganz in sich aufnehmen wollte.“ Wir finden sie gastfrei, doch wie früher wenig lebhaft in der unterhaltung; nur ihre tief beseelten augen sprechen. Sie lebt, umgeben von ihrem sohne, dessen gattin und kindern, und von ihrer tochter Solange, die inzwischen den bildhauer Clésinger geheiratet hat. Sie ist eine prächtige grossmutter. Sie erzählt ihren enkelinnen märchen und arrangirt puppenspiele. Mit der litterarischen welt steht sie durch ihre grosse korrespondenz in verbindung; ab und zu besucht sie Paris, um der aufführung eines ihrer theaterstücke, zumeist dramatisirte romane, beizuwohnen. Hervorragende männer besuchen sie, darunter Alexandre Dumas und Gustave Flaubert, welch letzterer sie *ma chère maître* nennt und ihr eine unbegrenzte verehrung widmet. Ihre schaffenskraft ist noch immer unversiegt. Romane, theaterstücke, märchen, kindergeschichten quellen aus ihrer feder; sie verfasst ihre so schlicht und anziehend geschriebene lebensgeschichte, der sie das hochherzige motto voranstellt: *Charité envers les autres, dignité envers soi-même.* Sie schenkt der welt den wertvollsten teil ihrer schöpfungen, der wohl alle ihre werke überdauern wird, ihre *dorfidyllen.*

Die lyrischen deklamationen und der abstrakte idealismus der leidenschaftsromane stehen und fallen mit der romantischen schule. Die thesenromane der sozialistischen periode mit ihren antikünstlerischen predigten können nur als zeitgeschichtliche dokumente in betracht kommen, bis auf wenige ausnahmen, denn einige reine phantasiebücher, wie *Mauprat*, in dem die natürliche güte des menschen verherrlicht wird, treten schon durch geschlossenere komposition, klarere, einheitlichere führung der handlung vorteilhaft hervor. George Sand pflegte planlos, sich ganz ihrer nie versiegenden einbildungskraft überlassend, zu schreiben, daher das häufige zersplittern des grundgedankens in zahlreiche einzelmotive, die sich nicht wieder recht zu einem

ganzen zusammenschliessen wollen; daher die antikünstlerische weitschweifigkeit, die oft störend zu tage tritt. Man erzählt, sie habe einmal um mitternacht das letzte kapitel eines romanes vollendet, um sogleich den anfang eines neuen zu schreiben. In kaum einem der bisherigen romane ist es ihr gelungen, einen lebendigen typus, eine packende, kräftige wirklichkeitsschilderung zu schaffen. War es absichtlichkeit oder lediglich mangel an künstlerischer einsicht? Wohl beides. In der einleitung zum *Compagnon du Tour de France* fragt sie: „Seit wann ist der roman denn gezwungen, nur ein gemälde dessen zu sein, was ist, der harten wirklichkeit, wie sie die menschen und verhältnisse der gegenwart darbieten?" Ihre so empfängliche natur aber konnte, musste den wandel in künstlerischem schaffen auf sich wirken lassen, der sich um die mitte des 19 jahrhunderts vollzog; nicht umsonst war sie auch mit Balzac befreundet. Dieser wandel gereichte ihr zu unschätzbarem vorteil. Hören wir den anfang der *Mare au Diable*, ein meisterwerk realistischer anschauung:

L'arène était vaste comme celle du tableau de Holbein. (Ein bild aus Holbeins totentanz, der tod und der bauer, regte sie zu diesem buche an). *Le paysage était vaste aussi et encadrait de grandes lignes de verdure, un peu rougies aux approches de l'automne, ce large terrain d'un brun vigoureux, où des pluies récentes avaient laissé, dans quelques sillons, des lignes d'eau que le soleil faisait briller comme de minces filets d'argent. La journée était claire et tiède, et la terre, fraîchement ouverte par le tranchant des charrues, exhalait une vapeur légère. Dans le haut du champ un vieillard dont le dos large et la figure sévère rappelaient celui d'Holbein, mais dont les vêtements n'annonçaient pas la misère, passait gravement son arreau de forme antique, traîné par deux bœufs tranquilles, à la robe d'un jaune pâle, véritables patriarches de la prairie, hauts de taille, les cornes longues et rabattues; de ces vieux travailleurs qu'une longue habitude a rendus frères, comme on les appelle dans nos campagnes, et qui, privés l'un de l'autre, se refusent au travail avec un nouveau compagnon et se laissent mourir de chagrin.*

Ist das nicht ein bild von Millet? Der durch eine poetische naturbetrachtung verklärte realismus der jungen

landschaftsschule zu Barbizon, von dem die erneuerung der kunst ausgehen sollte, lebt in diesen schlichten dorfidyllen George Sands. Und doch dürfen wir uns durch diesen realismus nicht täuschen lassen; er ist nur ein äusserliches gewand, in das sich, sehr zu ihrem vorteil, eine durchaus ideale dichtung hüllt. Wenn wir bedenken, dass bald darauf Zolas und Maupassants bauern entstanden, so erkennen wir erst in vollem masse, welch absolute idealistin auch hinter diesen anscheinend realistischen bildern steht. Sie will ihren zeitgenossen einen zustand arkadischer glückseligkeit vormalen, dessen verwirklichung sie vergebens von den stürmen der revolution erhofft hatte, denn, heisst es im vorwort: *l'art n'est pas une étude de la vérité positive, c'est une recherche de la vérité idéale.* Sie ist ihren grundsätzen durchaus treu geblieben, die schwenkung in immer rohere wirklichkeit macht sie nicht mit. Ihre künstlerische entwicklung ist abgeschlossen; was jetzt in den geistern stürmt und gährt, berührt sie nicht mehr.

Ebenso hat sie sich nie zur theorie *de l'art pour l'art* bekannt, wie es besonders ihr briefwechsel mit dem grössten vertreter dieser theorie, Gustave Flaubert, offenbart, der äusserst wertvolle ästhetische ansichten enthält. Die form war ihr nebensache, der künstlerische mensch als schöpfer die hauptsache. Wir können uns nicht versagen, einige der schlagendsten stellen dieser briefe wiederzugeben, die den ganzen idealen wie künstlerischen menschen der George Sand treuer zeichnen, als es eine analyse ihrer mit so viel schwerfälligem und unzeitgemässem vollgepfropften romane thun könnte.

L'art pour l'art est un vain mot. L'art pour le vrai, l'art pour le beau et le bon, voilà la religion que je cherche. (*G. Sand à Al. Saint-Jean, 19 avril 1872.* Bd. VI, s. 206.)

Tu as été content de mes deux romans? Je suis payée. Je crois qu'ils sont BIEN *et le silence qui a envahi ma vie (il faut dire que je l'ai cherché) est plein d'une bonne voix qui me parle et me suffit. Je n'ai pas monté aussi haut que toi dans mon ambition. Tu veux écrire pour les temps. Moi je crois que, dans cinquante ans, je serai parfaitement oublié et peut-être durement méconnue. C'est la loi des choses qui ne sont pas de premier*

ordre et je ne me suis jamais crue de premier ordre. Mon idée a été plutôt d'agir sur mes contemporains, ne fût-ce que sur quelques-uns, et de leur faire partager mon idéal de douceur et de poésie. J'ai atteint ce but jusqu'à un certain point, j'ai fait du moins pour cela tout mon possible, je le fais encore et ma récompense est d'en approcher toujours un peu plus. (*G. Sand à Gustave Flaubert, 8 novembre 1812. Corr.* B. VI, s. 167.)

Nourris-toi des idées et des sentiments amassés dans ta tête et dans ton cœur; les mots et les phrases, LA FORME *dont tu fais tant de cas, sortira toute seule de ta digestion. Tu la considères comme un but, elle n'est qu'un effet. Les manifestations heureuses ne sortent que d'une émotion, et une émotion ne sort que d'une conviction. On n'est point ému par la chose à laquelle on ne croit pas avec ardeur. . . . Dès que tu manies la littérature, tu veux, je ne sais pas pourquoi, être un autre homme, celui qui doit disparaître, celui qui s'annihile, celui qui n'est pas. Quelle drôle de manie! quelle fausse règle du* BON GOUT! *Notre œuvre ne vaut jamais que par ce que nous valons nous-même.*

. . . Peignez en réaliste ou en poète les choses inertes, cela m'est égal; mais quand on aborde les mouvements du cœur humain, c'est autre chose. Vous ne pouvez pas vous abstraire de cette contemplation; car l'homme, c'est vous, et les hommes, c'est le lecteur. Vous aurez beau faire, votre récit est une causerie entre vous et lui. Si vous lui montrez froidement le mal sans lui montrer jamais le bien, il se fâche. Il se demande si c'est lui qui est mauvais ou si c'est vous. Vous travaillez pourtant à l'émouvoir et à l'attacher; vous n'y parviendrez jamais si vous n'êtes pas ému vous-même, ou si vous le cachez si bien qu'il vous juge indifférent. Il a raison: la suprême impartialité est une chose antihumaine et UN ROMAN DOIT ÊTRE HUMAIN AVANT TOUT. (*A Gustave Flaubert, 11 janv. 1876. Corr.* Bd. VI, s. 376.)

A force de chercher la forme, ton école s'arrête trop à la surface; elle fait trop bon marché du fond, elle s'adresse aux lettrés. Mais il n'y a pas de lettrés proprement dits. On est homme avant tout. On veut trouver l'homme au fond de toute histoire et de tout fait. (*A G. Flaubert, 18 nov. 1875. Corr.* Bd. VI, s. 367.)

Ihr künstlerisches glaubensbekenntnis aber fassen kurz

die worte zusammen, die sie ein jahr vor ihrem tode für die damals in vorbereitung stehende gesamtausgabe ihrer werke schrieb:

Le romancier est un simple conteur; mais sous le conteur IL Y A L'HOMME. *L'idéal particulier de l'individu est donc empreint dans son récit et le récit s'élève ou s'abaisse selon que l'idéal vole ou rampe.*

Der gross und ideal angelegte mensch in ihr gewann stets die oberhand. Er steht immer verklärend über ihrem äusseren leben, dessen stürme oft nur ein heisses ringen um diesen inneren gott bedeuteten. Immer hat George Sand ein offenes ohr für die leiden der menschheit gehabt und für deren heil ihre besten kräfte eingesetzt. Was sie an ideen verbreitete, hat die zeit geläutert und geklärt. Einsichtsvolle frauen aller nationen haben den feingehalt aus ihren kampfschriften für die rechte der frau gelöst und zu neuem, segensreicherem wirken benutzt.

Am 7. juni 1876 wurde die einundsiebzigjährige, die sich noch sehr rüstig fühlte, unerwartet von einem darmübel hingerafft. Ihr tod rief eine tiefe trauer hervor, die sich weit über Nohant hinaus erstreckte. Ihr wird viel vergeben werden, denn sie hat gegenüber dem, was zu leicht befunden werden muss, reiche, vollwiegende tugenden in die wagschale zu legen. Stets hat sie ihr ideal hochzuhalten gewusst, selbst wenn dies ideal eine persönliche oder ihrer zeit eigentümliche verirrung war.

Meissen. Anna Brunnemann.

STUDIEN ZU LONGFELLOWS *EVANGELINE.*

(Schluss.)

V. Geographische erläuterungen.

Das material der folgenden blätter gedachte ich zuerst in der form einer zusammenhängenden darstellung zu geben. Jedoch die rücksicht auf den beschränkten raum liess mich davon absehen. Ich habe kurz und knapp, in der form von anmerkungen zu den einzelnen versen, zusammengestellt, was mir an geographischen erklärungen für eine gründliche behandlung der dichtung notwendig erscheint und nicht aus den landläufigen geographischen handbüchern geschöpft werden kann.

V. 1 ff.

Die prächtigen waldbestände sind der stolz Akadiens. Artenreichtum und üppigkeit, diese beiden eigenschaften des atlantischen waldgebietes von Nordamerika, sind in ganz besonderem masse in den wäldern Akadiens zu beobachten. Nicht ohne grund erhebt gleich zu eingang des gedichts Longfellow seine leier zum preise des akadischen urwaldes: vgl. v. 1—6. Die in diesen versen genannte *pine* bedeutet die gattung *pinus*, deren gewöhnlichste art *pinus strobus* L., *white pine*, ist. Unter *hemlock* ist *abies canadensis* L. gemeint.[1]

Von sonstigen bäumen Akadiens werden im laufe des

[1] Auch in Haliburton (*Nova Scotia*, II, s. 364) werden *pine* und *hemlock* als vorzügliche waldbäume Akadiens genannt, welche *resist decay for a great length of time.*

gedichts noch genannt *oak* (*quercus sp.*), *chestnut* (edle kastanie, *castanea vesca* L., *var. americana*), *sycamore* (*false sycamore, platanus occidentalis* L., die amerikanische platane). *Oak* und *chestnut* werden als gutes bauholz gepriesen. Überhaupt ist in Akadien an ausgezeichnetem bauholz kein mangel. Infolgedessen wird auch der schiffsbau hier in ausgedehntem masse betrieben. Das treffliche material liefern in erster linie die mächtigen wälder der Cobequid Mountains.

V. 20. *The Acadian Land.*

Die modern geographische bezeichnung kennt den namen Akadien nicht. Was ist darunter zu verstehen? Der ursprung des namens wird verschieden erklärt: Webster, *Complete Dictionary of the English Language, Appendix*, sagt: *Acadia, F. Acadie, said to be derived from Shubenacadie, the name of one of the principal rivers of Nova Scotia.* Andere behaupten, er sei von einem worte der micmac-sprache abgeleitet, nämlich von *cadie*, welches „ort des überflusses" bedeute. Vgl. *Riverside Edition*, anm. zu p. 20. In Parkmans *The Pioneers of France in the New World* (deutsche übersetzung von Friedrich Kapp) lesen wir in anm. 63: „Das wort soll von einem indianischen *aquoddiauke*, oder *aquoddie* stammen, das den *pollock* genannten fisch bedeutet. Die bay von Passamaquoddy, ‚grosses pollock-wasser', hat ihren namen von demselben wort. Potter in *Historical Magazine*, I, 84."

Ebenso ungewiss und widerstreitend sind in verschiedenen zeiten die auffassungen darüber, welch ein gebiet der name in sich schliesst: In der urkunde, welche de Monts von Heinrich III. erhielt, treffen wir den namen zum ersten male. Dieser edelmann erhielt nämlich „die erlaubnis, La Cadie oder Akadien kolonisiren zu dürfen, eine strecke landes, die sich vom vierzigsten bis zum sechsundvierzigsten grad nördlicher breite, oder von Philadelphia bis über Montreal hinaus erstreckte" (Parkman, a. a. o., s. 44). In der anmerkung zu dieser stelle heisst es, dass sich der name Akadien später auf die halbinsel Nova-Scotia beschränkte. Thatsächlich scheint diese auffassung für die meisten schriftsteller des vorigen jahrhunderts zuzutreffen.

So sagt Charlevoix[1]: *L'Acadie, selon tous les Auteurs, qui se sont exprimés exactement, est une Peninsule de forme triangulaire, qui borne l'Amérique au Sud-Est.*

Champlain und Denys geben dem lande noch engere grenzen. Der erstere bezieht den namen Akadien nur auf die südküste *de la Presqu'Isle,* und Denys ist derselben meinung. Nach ihm zerfällt der ganze süden und osten Kanadas in vier provinzen: I. *La Province des Etechemins* vom Pentagoët bis zum flüsschen S. Jean, II. *Baye Française* vom S. Jean bis zum Cap de Sable, III. *l'Acadie* vom Cap de Sable bis Camceaux, IV. *la Baye de S. Laurent* (*Gaspesie*) von Camceaux bis Cap des Rosiers. Nach dieser einteilung fällt also nur ein verhältnismässig kleines gebiet unter den begriff Akadien.

Dem gegenüber stehen nun freilich fälle, welche darthun, dass sowohl von seiten Englands als auch von seiten Frankreichs auch die nördlich der Fundy Bay gelegenen gebiete als zu Akadien gehörig betrachtet werden. Als auf grund des vertrages zu Breda Karl II. die restitution Akadiens an die franzosen befahl, erhob Sir Thomas Temple ansprüche auf das gebiet am Pentagoët, da es nicht zu Akadien gehöre. Der englische könig schloss sich aber seiner auffassung nicht an. Aus dem jahre 1685 existirt ein memorial der französischen gesandten, *setting forth, in order to deny the right of English vessels to fish on the coast, that Acadia extended from Isle Percee to George's Island at the mouth of St. George's river* (Haliburton I, 144).

Bei einer solchen kreuzung der verschiedenartigsten ansichten darf es uns nicht wunder nehmen, dass, als im frieden von Utrecht Akadien an England abgetreten worden war, sich ein langer heftiger streit darüber erhob, was diese gebietsabtretung in sich schlösse. Die von beiden parteien dargelegten ansichten sind von Haliburton (I, 142ff.) ausführlich auseinandergesetzt. Thatsächlich war es gerade dieser streit,

---

[1] *Histoire de la Nouvelle France*, Paris 1744, I, s. 112. Der verfasser verweist auf Jean de Laët, der im 4. kapitel seiner beschreibung Ostindiens folgendes sagt: *Cadia, pars Continentis, triangularis est formae . . . qui duo sinus exiguo terrae spatio disjuncti, hanc Provinciam penè Insulam efficiunt.*

welcher einen der hauptgründe des zwischen England und Frankreich neu ausbrechenden krieges bildete.

Man wird es mir also füglich erlassen, die grenzen Akadiens genau anzugeben. Nur soviel können wir sagen, dass für gewöhnlich ausser der halbinsel Nova Scotia auch die gebiete der benachbarten provinzen New Brunswick und Prince Edward Island in den namen Akadien einbegriffen wurden.

V. 20 ff. *Der engere schauplatz.*

Die angaben des dichters rücksichtlich des engeren schauplatzes seiner handlung sind ausserordentlich bestimmt und genau. Es hat den anschein, als ob der dichter hier eigene anschauungen wiedergäbe und nach persönlichen eindrücken berichte. Indessen hat Longfellow den so klassisch geschilderten ort mit eigenen augen nie gesehen. Auf eine diesbezügliche anfrage erteilte mir Mrs. A. Longfellow-Thorp, des dichters einzige tochter, die freundliche antwort: *Mr. Longfellow was never at Grand Pré, nor on the Mississippi, nor in the West at all.* Alle angaben fussen auf beschreibungen, von denen ihm besonders Haliburtons *Historical and Statistical Account of Nova Scotia* reiches material lieferte.

Der vorhin zitirten allgemeinen angabe *in the Acadian land* lässt der dichter die genauere *on the shores of the Basin of Minas* folgen. Die Minas-bucht ist der südlichere der beiden busen, mit denen die Fundy Bay tiefer ins land eindringt. Sie schiebt sich in der spitz zulaufenden Cobequid Bay weit nach osten vor. Ihre grösste breite hat sie im westen, wo sie mit einer andern ausbuchtung südlich in die halbinsel eindringt. Diese ausbuchtung — eine besondere bezeichnung fehlt ihr — ist in mehr als einer hinsicht interessant. Sie ist das mündungsbecken zahlreicher flüsse. Von osten kommen Kennetcook und Herbert, von süden S. Croix und Avon, von westen her ergiesst sich der Gasperaux. Das umgebende land ist eben und übertrifft in seiner fruchtbarkeit alle andern teile von Nova Scotia.[1] Es liegt so tief, dass es durch dämme gegen die hochfluten des meeres geschützt werden

[1] Vgl. Haliburton, II, 368.

muss. Vgl. *Evangeline*, v. 20—21. Nicht umsonst gibt der dichter den fluten das beiwort *turbulent*. Die flutbewegung ist in der ganzen Fundy Bay in der that so mächtig und grossartig, wie kaum in einem andern teile der erde. Sie ist nicht nur an den ufern zu spüren, sondern auch die flüsse nehmen auf einer grössern strecke ihres unterlaufes daran teil. Von Windsor, einer am Avon gelegenen stadt, heisst es in Dawson[1]: *This is a beautiful place, or the contrary, according to the state of the tide; for here the visitor will meet the remarkable tides of the Bay of Fundy. He will have if the tide is out, a thoroughly satisfying view of an amazing area of red fertilizing slime; and, if the tide is in, he will see one of the prettiest pieces of water in the country.*

Und Hesse-Wartegg[2], der den flutwechsel an einem andern punkte der Fundy Bay, in Monkton, am äussersten ende der Cobequid Bay, beobachtet hat, hinterlässt uns folgende interessante schilderung: „Das schauspiel der zurückkehrenden flut ist über alle beschreibung grossartig; die mit grosser macht und schnelligkeit emporeilenden, schaumumränderten meeresfluten erinnerten mich lebhaft an ein ähnlich heftiges, nur viel berühmteres naturwunder: das eindringen des meeres in das Seine-ästuarium zur zeit des grössten frühjahrs-flutwechsels. Wir standen auf der werfte der St. John-dampfer, und 10 m unter uns wälzten sich die schmutzfluten der Petitcodiac dem meere zu. Plötzlich hörten wir aus der ferne dumpfen donner, ähnlich dem geräusch eines schnellfahrenden eisenbahnzuges, und nach wenigen minuten gewahrten wir auch weit stromabwärts einen weissen hohen damm, der quer über das flussbett gelegt war. Mit der schnelligkeit eines eisenbahnzuges schien er sich unserm standpunkt zu nähern, und bald konnten wir unterscheiden, dass eine etwa 1 m hohe schäumende wassermauer ihre fluten, von unsichtbaren gewalten getrieben, schussweise bald an dieser, bald an einer andern stelle aufwärts schob, während hinter dieser avantgarde die wassermauer etwa 2 m höhe zeigte. Im handumdrehen hatten die fluten unsern

---

[1] *Handbook for the Dominion of Canada*, s. 61.

[2] *Kanada und Neu-Fundland*, s. 49f.

standpunkt erreicht, und dasselbe flüsschen, das noch vor wenigen minuten langsam und trübe dem meere zugeflossen, war jetzt zu einem, das ganze meilenweite strombett bedeckenden, schäumenden, donnernden strome geworden, der in der entgegengesetzten richtung floss, mit seinen wellen die trocken daliegenden schiffe so heftig auf seine schultern hob, dass sie auf und nieder tanzten und nach den seiten schwankten wie nussschalen. Binnen einer halben stunde war das ganze hafenbett mit etwa 10 m wasser gefüllt, und die wellen sandten ihre schaumspitzen bis zu unserm standpunkt empor. Dieses ergreifende schauspiel, das uns veranlasst hatte, einen tag über in Monkton zu bleiben, wird zur zeit der grossen frühlingsfluten, der ‚springtides', noch viel ergreifender; denn die wassermauer erreicht dann eine höhe von $2^1/_2$ m und eilt mit einer schnelligkeit von 25 km stromaufwärts. Alles was sich ihr in den weg stellt, wird über den haufen geworfen oder ans land geschleudert, boote, barken und grosse schiffe nicht ausgenommen. Sogar fische werden aus den fluten gehoben und leblos an die ufer geschnellt. Rindvieh und schweine kennen genau das ferne donnern der sich nähernden flutwellen und eilen so rasch als möglich landeinwärts, um sicherem ertrinken zu entgehen. Die grösste bisher in Monkton beobachtete fluthöhe erreichte $18^1/_2$ m, während die grössten nordatlantischen fluten bisher die folgenden waren: St. Germain (Frankreich) 12,6 m, Bristol (England) 13,2 m. Das dem gewaltigen ebbe- und flutspiel ausgesetzte küstenland ist naturgemäss sehr fruchtbar. Das meer hat hier marschboden von unerschöpflichem reichtum gebildet, denn es führt ein alluvium mit sich, das den dünger fast entbehrlich macht. Der boden ist dort auf jahre hinaus unerschöpflich, und lassen die heuernten endlich nach, so braucht man die dämme nur zu durchstechen, um mit dem nächsten flutspiele neuen dünger zugeführt zu erhalten."

Mitten nun in diesem die Minas-Bay umgebenden marschland liegt Grand Pré. Der reisende, der mit der eisenbahn von der Avonstadt Windsor kommt, erreicht es, unmittelbar nachdem der zug hinter Horton den Gasperaux überschritten hat. Wie eine photographie nimmt sich des dichters liebliche

schilderung aus (v. 22—23 u. 27—30). Dawson, der in seinem oft zitirten handbuch mit dem leser verschiedene ausflüge durch Nova Scotia unternimmt, steht nicht an, die ganze schilderung wörtlich aufzunehmen: *The traveller may verify the accuracy of the word painting.*

Wie genau Longfellow geschildert hat, geht auch aus dem bericht hervor, der uns über Winslows fahrt nach Grand Pré und seine dort empfangenen eindrücke erhalten ist.[1] Wieviel von dem verdienste des dichters auf rechnung seiner quelle zu setzen ist, erhellt aus den folgenden extrakten aus Haliburton. An die im druck ausgezeichneten stellen hat sich Longfellow besonders eng angeschlossen. In band II, s. 115 lesen wir:

After leaving Falmouth, and proceeding on the great western road, the attention of the traveller is arrested by the extent and beauty of a view, which bursts upon him very unexpectedly, as he descends the Horton mountains. A sudden turn of the road displays at once the townships of Horton and Cornwallis, and the rivers that meander through them. Beyond is a lofty and extended chain of hills, presenting a vast chasm, apparently burst out by the waters of nineteen rivers that empty into the Bason of Minas, and here escape into the Bay of Fundy. The variety and extent of this prospect, the beautiful verdant vale of the Gasperaux, the extended township of Horton interspersed with groves of wood and cultivated fields, and THE CLOUD CAPT SUMMIT OF THE LOFTY CAPE THAT TERMINATES THE CHAIN OF THE NORTH MOUNTAIN *form an assemblage of objects, rarely united with so striking an effect.*

The township of Horton was settled by the English, in the year 1760, and contains one hundred thousand acres. In that part of it bordering on the basin, was situated the French village Minas, of which frequent mention is made in the history of Nova-Scotia. No traces of it are now to be seen, except the cellars of the houses, a few aged orchards, and the never failing appendages of an Acadian settlement, scattered (s. 116) *groups of willows. During the few last years of the occupation of Horton by the French, a small detachment of Provincials was stationed there, to keep them*

---

[1] Vgl. *Montcalm and Wolfe,* a. a. o., s. 287 f.

in subjection; and after their removal, it was continued for some time to overawe the Indians. The settlements of the Acadians extended from the mouth of the Gasperaux river, to within two miles of Kentville. Satisfied with the abundant crops which were gathered from their diked fields, they gave themselves but little trouble in the cultivation of the upland, and seldom extended their clearings beyond the view of their meadows. They had enclosed and cultivated all the Grand Prarie, which then contained 2100 acres, besides smaller marshes on the Gaspereaux, and the Horton river. The former, they redeemed from the sea at different periods, and the remains of the old dikes, which, like the cells of a honey-comb, divide it into very numerous partitions, though still visible, are so crumbled by the corroding hand of time, as to be passed without difficulty by loaded teams. From the removal of these people in 1755, the country remained unsettled until the year 1760 . . .

Auf s. 117 lesen wir, wie die engländer, die das gebiet später besiedelten, *at length succeeded* IN SHUTTING OUT THE TIDE FROM ALL THE LAND *that had been formerly enclosed.*

S. 118 hat die folgende beachtenswerte stelle: *The views in this neighbourhood are remarkably fine, and the formation of the land, such as to present a great variety in the landscape. No part of the Province can boast more beautiful and diversified scenery, than the township of Horton. Beside the splendid prospect from the mountain just mentioned, and those in the vicinity of Kentville, there are others still more interesting at a distance from the post road.* IT WOULD BE DIFFICULT TO POINT OUT ANOTHER LANDSCAPE, AT ALL EQUAL TO THAT WHICH IS BEHELD FROM THE HILL, THAT OVERLOOKS THE SITE OF THE ANCIENT (S. 119) VILLAGE OF MINAS. ON EITHER HAND EXTENT UNDULATING HILLS RICHLY CULTIVATED AND INTERMINGLED WITH FARM HOUSES AND ORCHARDS. FROM THE BASE OF THESE HIGH LANDS, EXTEND THE ALLUVIAL MEADOWS WHICH ADD SO MUCH TO THE APPEARANCE AND WEALTH OF HORTON. THE GRAND PRARIE IS SKIRTED BY BOOT AND LONG ISLANDS, WHOSE FERTILE AND WELL TILLED FIELDS ARE SHELTERED FROM THE NORTH, BY EVERGREEN FORESTS OF DARK FOLIAGE. BEYOND ARE THE WHITE EXPANSE OF WATERS OF THE BASIN OF MINAS, *the lower part of Cornwallis, and the isles and blue highlands of the opposite shores.* THE CHARM OF THIS PROSPECT CONSISTS IN THE UNUSUAL COMBINATION

OF HILL, DALE, WOODS, AND CULTIVATED FIELDS; IN THE CALM BEAUTY OF AGRICULTURAL SCENERY, AND IN THE ROMANTIC WILDNESS OF THE DISTANT FORESTS. DURING THE SUMMER AND AUTUMNAL MONTHS, IMMENSE HERDS OF CATTLE ARE SEEN QUIETLY CROPPING THE HERBAGE OF THE GRAND PRAIRIE.

V. 62 ff.

Das klima in Akadien ist der körperlichen entwicklung und kräftigung ausserordentlich günstig. *A great portion of the inhabitants live to a very advanced period. It is not uncommon to see people ninety years old, and many have attained to the age of a hundred* (Haliburton II, s. 352).

Die stattlichen, markigen männergestalten, die uns in unserm gedicht entgegentreten, sind durchaus reelle, aus dem leben gegriffene figuren. Nicht als einzelne exzeptionelle person, sondern als typus der alten, von den jahren ungebeugten akadier, tritt Benedikt Bellefontaine, der vater Evangelines, vor uns.

Der kinderreichtum in Akadien ist sprichwörtlich[1], und was Longfellow von dem notar berichtet, ist nicht etwa ein fiktiver zug, sondern entspricht mannigfachen thatsächlichen vorkommnissen. Das gewicht der kinder bei der geburt, die grösse bei 21 jahren übertreffen weit die entsprechenden durchschnittsverhältnisse bei den europäischen völkern.

V. 158 ff.

Wir haben hier eine schilderung, deren naturwahrheit wir in den schriften über Nova Scotia bestätigt finden. So lesen wir in Haliburton, *Nova Scotia*, II, s. 351: *The autumn is decidedly the finest portion of the year in Nova Scotia. The mornings and evenings are cool, the temperature of the air during the day not unlike that of June, and the sky generally clear and cloudless. This season often continues, though with occasional rains, and a progressive increase of cold, until the first of January.*

Vgl. auch Watson, *Annals of Philadelphia*, s. 596: *Indian Summer*.

---

[1] Vgl. Haliburton II, s. 278.

V. 741 ff. *Die fahrt den Mississippi hinunter nach Opelousas.*

Der weg, den die helden unserer erzählung nach Louisiana hin einschlagen, ist nicht derselbe, den die ersten französischen kolonisten verfolgten. Sie fahren den Ohio[1] hinunter an der mündung des Wabash vorbei, um bei der heutigen stadt Cairo in den „*Father of Waters*“[2] einzulaufen. Natürlich hat sich hier der strom bereits zu einer mächtigen breite — durchschnittlich 900—950 m. — entwickelt. Als *the golden stream of the broad and swift Mississippi* wird er im gedicht bezeichnet. Die beiwörter *broad* und *swift* haben also mehr als poetische bedeutung. Auch das adjektiv *golden* ist vortrefflich gewählt. Nach der einmündung des Missouri nämlich wird das wasser des Mississippi gelb und trübe. Schlammig und schmutzig rollen die fluten zwischen den grünen, flachen ufern des alluvialbodens dahin. Durch das allmähliche sinken der schlammmassen ist das bett immer seichter geworden. An einzelnen stellen haben sich inseln gebildet, zwischen denen sich die ungeheuren massermengen hindurchdrängen mit erhöhter schnelligkeit und gewalt. Diese verhältnisse werden in v. 752 bis 56 berührt:

Onward o'er sunken sands, through a wilderness sombre with forests,
Day after day they glided adown the turbulent river;
Night after night, by their blazing fires, encamped on its borders.
Now through rushing chutes, among green islands, where plumelike
Cotton-trees nodded their shadowy crests, they swept with the current.

Namentlich bei fort Pillow zeigt das strombett, welches hier vielfach gewunden ist, zahlreiche inseln.

---

[1] Dies ist *the Beautiful River*. La Salle und andere französische entdecker übersetzten Ohio, das wort der iroquesen für den fluss, mit *la Belle Rivière*.

[2] Eigentlich ist der Missouri, den der Mississippi 220 meilen stromaufwärts aufgenommen hat, „*the Father of Waters*“. Seine länge beträgt nicht weniger als 4000 meilen.

Noch oberhalb des städtchens Grenville hat der Mississippi den Arkansas aufgenommen, der im Felsengebirge bei Virginia City entspringt und sich nach einem lauf von 500 meilen in ihn ergiesst. 350 meilen weiter südlich empfängt er ebenfalls von westen her den Red River aus den Ljanos von Texas. Auf dieser ganzen strecke begleiten ihn rechts weite, hügellose ebenen; von links her aber treten die sogenannten *Eastern Bluffs* bis an seine ufer, um ihm von Vicksburg bis Baton Rouge in ununterbrochenem zuge zu folgen. Natchez (von Iberville im jahre 1700 gegründet) ist zum teil auf einem solchen 200 fuss hohen ufergebirge gelegen. Der letzte hügel, welcher an dem ufer des Mississippi zu erblicken ist, trägt die freundliche hauptstadt Louisianas, Baton Rouge.

Von hier an ist die ufergegend durchaus eben: *Level the landscape grew.*[1] Der Mississippi tritt in das letzte stadium seines unterlaufes, zugleich ändert er seine richtung und wendet sich in ziemlich scharfem bogen nach osten. Die vegetation nimmt mehr und mehr tropischen charakter an. *The Coast*[2] oder *the Golden Coast* ist der name für den gesegneten landstrich zwischen Baton Rouge und New Orleans. Hier ist jeder anbaufähige flecken in einen prachtvollen garten verwandelt, geschmückt mit allen arten jener köstlichen früchte und blumen, wie sie allein in einem tropischen klima gedeihen.[3] Dies alles hat der dichter ebenso kurz als treffend in den folgenden versen zum ausdruck zu bringen gewusst:

They were approaching the region where reigns perpetual summer,
Where through the Golden Coast, and groves of orange and citron,
Sweeps with majestic curve the river away to the eastward.[4]

Unsere reisenden verfolgen den lauf des Mississippi nicht bis zu seiner mündung. Unweit der stelle, wo sich sein lauf nach osten umbiegt, wenden sie sich rechts ab, um durch den *Bayou of Plaquemine*, einen nebenarm des sich immer mehr

---

[1] *Evangeline*, v. 760.
[2] *Evangeline*, v. 764.
[3] Vgl. Appletons *Guide to the United States*, p. 583.
[4] *Evangeline*, v. 763—65.

verbreiternden und zerteilenden stromes, in das wassernetz des Atchafalaya hinein zu rudern. Von hier aus gelangen sie in den Têche, an dessen ufer sich *Basil the blacksmith* angesiedelt hat.

Diese route seiner reisenden fand Longfellow, wie bereits in dem kapitel über die quellen angedeutet wurde, in Darbys *A Geographical Description of the State of Louisiana* vorgezeichnet. Dort findet sich über richtung und länge dieses weges folgendes angegeben (s. 127): *From the efflux of the Atchafalaya to Opelousas is thirty-six miles in a direct line, and the windings necessary for a road, would not exceed fifty miles. ... The present circuitous route by water down the Mississippi and Plaquemines, and up the Atchafalaya and Courtableau to Opelousas, is from one point to the other upwards of two hundred miles. Should the raft*[1] *ever be removed out of the Atchafalaya, the distance from the efflux of the river to Opelousas down its current to the mouth of Courtableau, and up the latter river, will amount to seventy miles.* — Über den *Bagou of Plaquemine* erfahren wir dann folgendes: Er zweigt bei der stadt Plaquemine 22 meilen südlich von Baton Rouge in westlicher richtung vom Mississippi ab, fliesst zuerst 15 meilen lang nach westen, dann ergiesst er sich in den Atchafalaya. Die gerade linie vom ausfluss des Plaquemine bis zu seiner einmündung in den Atchafalaya beträgt nur 7 meilen.[2]

In wirklichkeit liegen nun die verhältnisse nicht ganz so einfach, wie sie hier dargestellt sind. Auch hat sich die geographische terminologie seit dem erscheinen von Darbys buch (1817) wesentlich geändert.

Der erste fluss, mit dem sich der Plaquemine vereinigt heisst nicht Atchafalaya, sondern Grossetête. Etwas südlich davon erreicht der vereinigte strom das gewässer, das einst den namen Atchafalaya führte, aber jetzt als Grand-River bezeichnet wird. Der Grand-River ist indessen nichts weiter

---

[1] Es handelt sich um eine aus treibholz gebildete barriere, die jetzt aber entfernt worden ist. Vier jahre brauchte der staat Louisiana, um das 10 meilen lange, 220 ellen breite und 18 fuss tiefe wehr abzutragen.

[2] Vgl. Darby, a. a. o., p. 50 u. 61.

als ein östlicher arm des Atchafalaya, der von dem westlichen arm bei Lake Oskibe, 22 meilen westlich von Plaquemine, abzweigt. Der westliche arm folgt südlicher richtung, um sich in mehreren mündungen in den Grand-Lake zu ergiessen. Grand-River, der östliche arm des Atchafalaya, wendet sich erst östlich bis zum zusammenfluss mit Grossetête und dann südlich, bis er das südliche ende des Grand-Lake erreicht. Von dort fliesst er dann mit den andern wassern des Atchafalaya dem golf von Mexiko zu.

Was Longfellow als *Lakes of the Atchafalaya* bezeichnet, sind kleine seen am westlichen arm. Der einzige grosse see, der hier in betracht käme, wäre *Lake Oskibe* neben Cow-Island unterhalb der verbindung des Courtableau mit dem Atchafalaya.

Aus dem Atchafalaya gelangen die reisenden in den Têche. Über den zusammenhang zwischen den beiden flüssen finden wir ebenfalls in Darby näheres angegeben. Vgl. s. 119: *At the very point where the Bayou Grand Louis leaves the hills, it divides into two branches, one turning north into Bayon Courtableau, and the other winding about two miles along the bluffs, and then abandons them. This south branch, after running five miles, receives another outlet from the Courtableau; the united streams forming the Têche.*

Der Têche beginnt seinen südlichen lauf einige meilen fast östlich von der stadt Opelousas.

Wie verhält es sich nun mit den beiden städten St. Maur und St. Martin, die von *father Felician* als ziel der fahrt bezeichnet werden? St. Maur steht vermutlich für St. Mary, ein kirchspiel (kleine stadt), welches im süden unmittelbar an dasjenige von St. Martin grenzt. Eine stadt St. Maur ist in Lousiana nicht zu finden. St. Martin, jetzt als St. Martinsville bezeichnet, ist die hauptstadt des kirchspiels von St. Martin. Durch beide kirchspiele fliesst der Têche in südlicher richtung. Vgl. mit obigen ausführungen Quinns treffliche anmerkungen über die in betracht kommenden stellen der dichtung.

V. 776 ff. *Pflanzen- und tierleben am untern Mississippi.*

Während wir die personen unseres stückes auf dem letzten teil ihrer reise verfolgen, richtet der dichter in ungleich grösserem masse als früher unser augenmerk auf die landschaftlichen verhältnisse. Seine bis dahin kurz gehaltenen andeutungen erweitern sich nun zu ausgedehnten schilderungen.

Diese letzteren erscheinen uns aber keineswegs als überflüssiges oder gar lästiges beiwerk. Mit wahrer meisterschaft sind sie in die handlung des gedichts hineingestimmt: die landschaftliche staffage erscheint immer als reflex der inneren stimmung. Und — was uns hier in erster linie interessirt — die so poesievoll und phantasiereich gehaltenen schilderungen sind zugleich durchaus wahr.

Zunächst handelt es sich hier um den *Bayou of Plaquemine.* In trägem, stillem laufe fliesst das wasser in seinem bald breitern, bald engern bette dahin. Die schmutzige trübe des *ambulent river* hat sich geklärt, und vor dem auge dehnen sich *mirrorlike surfaces reflecting the luxurious verdure on their banks.*[1] Die vegetation ist entzückend. Unter den bäumen treten hervor die düstere sumpfzypresse (*taxodium distichum* Rich.) und die stolze zeder (*juniperus virginiana* L.).[2] Vor allem aber ist zu erwähnen die grossblumige magnolie (*magnolia grandiflora* L.), welche mit ihren schlanken, glatten stämmen, ihrem glänzenden blätterschmuck und ihren zauberhaft duftigen blüten das auge jedes reisenden entzückt. Eine auffallende eigentümlichkeit jener gegenden ist das spanische moos (*barba de España; tillandsia usneoides* L.), welches auf bäumen wächst, von deren zweigen es lang herabhängt, *like banners that hang on the walls of ancient cathedrals.*[3] Die schmarotzerpflanze

---

[1] Appletons *Guide to the United States,* s. 559.

[2] Dieser baum wird in den vereinigten staaten gewöhnlich als *red cedar* bezeichnet. Er liefert unser rotes bleistiftholz. Es ist ein schöner baum mit geradem stamm, unserm wachholderstrauch nur in der blüten- und fruchtbildung verwandt, in der belaubung den lebensbäumen (zypressen) ähnlich. Am häufigsten findet er sich auf den hügeln Floridas (freundliche mitteilung des herrn prof. dr. J. Rein).

[3] *Evangeline,* v. 771.

lässt sich übrigens wie flachs zubereiten, ihre rosshaarartigen fasern werden zum polstern verwendet.

Trotz des reichtums der vegetation hat jene gegend etwas stilles, totes. Von der geräuschvollen lebendigkeit der urwälder des Amazonenstromes ist nichts zu spüren. Diese stille hat der dichter mit feinem gefühl für die stimmung seiner dichtung verwertet.

Fast unbeweglich dehnen sich die fluten vor dem auge. Die oben beschriebenen zypressen und zedern bilden *those shadowy aisles* (v. 788), *the dark colonnades and corridors* (v. 793); das spanische moos und die mistel sind die guirlanden in diesem erhabenen naturtempel. Kaum ein laut wagt, die stille der andacht zu stören.

Deathlike the silence seemed, and unbroken, save by the herons
Home to their roosts in the cedar-trees returning at sunset,
Or by the owl, as he greeted the moon with demoniac laughter.[1]

Noch eindringlicher, geheimnisvoller wird die stille zur nachtzeit, wenn sich des mondes bild in den fluten spiegelt. Wie gespenster scheinen die dinge ringsum verwandelt, und die schauer der einsamkeit greifen übermächtig ins herz. Vgl. die verse 803—805:

... through the night were heard the mysterious sounds of the desert,
Far off, — indistinct, — as of wave or wind in the forest,
Mixed with the whoop of the crane and the roar of the grim alligator.[2]

---

[1] *Evangeline*, v. 772—774. Der im zitat genannte *heron* ist der nachtreiher (quak-schildreiher, nachtrabe, *ardea nycticorax*), der den tag über in träger ruhe verbringt, um gegen abend seine streifereien zu beginnen. Ob eine eule in jenen gegenden thatsächlich vorkommt, erscheint uns fraglich, da die einzig in betracht kommende art, die sumpfeule (*otus brachyotus*) nur im winter nach süden wandert.

[2] Der an dieser stelle genannte kranich (*grus cinerea* Bechst.) ist am untern Mississippi häufig zu treffen. In scharen besetzt er die sandbänke und inseln. Der alligator (*aligator mississippiensis*) beschränkt sich übrigens keineswegs auf diesen teil des Mississippi. Er findet sich noch ziemlich weit nördlich.

Wir können es uns nicht versagen, hier zur vergleichung noch eine stelle aus Appleton (a. a. o., s. 580) anzuführen, die uns zeigt, wie überraschend wahr alles ist, was uns die schilderung des dichters vorführt:

"The prevailing character of the Lower Mississippi," says a recent traveler, "is that of solemn gloom." The dreary solitude, and often the absence of all living objects save the huge alligators, which float past apparently asleep on the drift wood, and an occasional vulture attracted by its impure prey on the surface of the waters; the trees, with a long and melancholy drapery of pendent moss fluttering in the wind; and the gigantic river, rolling onward the vast volume of its dark and turpid waters through the wilderness, form the leading features, of one of the most dismal yet impressive landscapes, on which the eye of man ever rested.

Besonders auf den inseln des Atchafalaya ist die flora reich entfaltet. Sie ist in weit höherem masse tropisch, als man nach der geographischen lage erwarten sollte. Aber andere verhältnisse wirken fördernd auf die entwickelung der vegetation ein.

Zunächst kommt die nähe des mexikanischen golfes in betracht. Der letztere ist im ganzen seicht und erfährt auch durch die wirkung des golfstromes eine ungewöhnliche erhöhung seiner oberflächentemperatur, deren einfluss sich dann auf dem küstenlande geltend macht. Dazu kommen reiche sommerregen, welche der regelmässig wehende passat, den man wohl als amerikanischen monsun bezeichnet, mit sich bringt. Nach norden hin nehmen diese regen allerdings sehr rasch ab, allein in der nähe der küste beträgt die niederschlagsmenge 12—1600 mm. Rechnen wir hierzu den reichtum des alluvialbodens, so sind alle bedingungen zur entfaltung eines reichen pflanzenlebens gegeben. Die weite ebene ist fast ganz der kultur der baumwolle, des maises und des zuckerrohres unterthan gemacht, die hier reiche erträge liefert. An den ufern und auf den inseln der seen ist aber auch jetzt noch genug von jener jungfräulichen schöne der vegetation erhalten, wie sie in unserm gedicht beschrieben wird. Unter den waldbäumen sind besonders bemerkenswert die bereits früher genannte rote zeder, sodann der tulpenbaum (*liriodendron*

tulipifera L.) mit seinen eigentümlich gelappten blättern und grossglockenförmigen blüten, und endlich *pavia*. Letztere baumgattung ist unserer rosskastanie (*aesculus*) nahe verwandt.[1]

Auch eichen sind im mündungsgebiet des Mississippi noch häufig genug anzutreffen, doch sind sie von anderm habitus als unsere gewöhnlichen arten. Es kommen in betracht: 1) *quercus phellos* L. mit lanzettlichen, ganzrandigen blättern, welche mit vorliebe die ränder von sümpfen und flüssen bedeckt. Sie findet sich vom gebiet des Mississippi an bis nach Florida, kommt aber auch weiter nördlich vor. 2) *quercus alba* L., die weisse eiche, die ebenfalls sumpfiges gebiet bevorzugt.[2]

Der blütenreichtum in jenen gegenden soll namentlich zur frühlingszeit ein berauschender sein. Mit dem duft der magnolien[3] mischt sich der wonnige odem der rosen.[4] Wasserlilien wachsen, wie der dichter sagt, in myriaden.[5] Auch an anderen wasserpflanzen ist übergrosse fülle. Eine poetische lizenz aber ist es, wenn unser stück auch die lotosblume hierher verpflanzt.[6] Der zugang zu den ufern ist häufig durch dichte weidenbüsche versperrt. Die vom dichter (v. 816) erwähnte *Wachita willow* ist nach dem Wachita oder Washita, einem nebenfluss des Red River, genannt.

Die grösste merkwürdigkeit jener gegend sind offenbar die schling- und schmarotzerpflanzen, die sich überall dem auge darbieten. An den hochstämmigen zedern und eichen

---

[1] Der unterschied besteht in der grünen fruchtschale. Dieselbe ist bei *pavia* glatt, bei *aesculus* höckerig. Auch unterscheiden sie sich in den blättern und blüten. Im ganzen haben die Vereinigten Staaten 5 arten von *pavia* aufzuweisen: *pavia rubra; pavia flava; pavia macrostachya; pavia parviflora* und *pavia californica*.

[2] Freundliche mitteilung des herrn prof. dr. J. Rein.

[3] *Evangeline*, v. 811.

[4] Ebenda, v. 813.

[5] Ebenda, v. 808. Ob er unter „*water-lily*" *nymphaea odorata* oder *nuphar advena* oder *iris pseudacorus* versteht, dürfte schwer zu entscheiden sein. Von andern wasserpflanzen jenes gebietes ist zu nennen *pistia stratiodes*, *water-lettuce*, wegen ihrer niedlichen blattrosetten häufig bei uns angepflanzt.

[6] *Evangeline*, v. 809—810.

schlingt sich die wilde rebe (*vitis labrusca* L.) empor. Die weitragenden äste sind von der *tecoma radicans* Juss. umsponnen, aus deren laubwerk die grossen trichterförmigen blüten hervorschauen.[1] Auch das oben besprochene spanische moos begegnet überall den blicken.

Eine vorzügliche beschreibung der vegetation am untern Mississippi hat J. W. Foster in seinem buche *The Mississippi Valley*, Chicago und London, 1869, geliefert. Besonders verweisen möchte ich den leser auf das kapitel: *Character of the Lower Mississippi* (s. 5—8).

München. E. SIEPER.

---

[1] *Evangeline*, v. 819—20.

BERICHTE.

FERIENKURSE IN BESANÇON 1901.

Die ferienkurse, die seit einer reihe von jahren in verschiedenen teilen des französischen sprachgebietes abgehalten werden, erfreuen sich stets wachsender beliebtheit. Wenn der zug der fremden von Genf allmählich mehr nach Erankreich hin abgelenkt wird, so ist diese wandlung im interesse eines allseitigen erfolges eines ferienaufenthalts mit freuden zu begrüssen. Denn wer ausser der sprache auch land und leute studiren will, darf nicht nach der Schweiz gehen. Was nun die wahl des aufenthaltsortes angeht, so bietet die hauptstadt dem ausländer eine solche fülle des interessanten und sehenswerten, dass ihre kenntnis dem lehrer unerlässlich ist. Trotzdem würde er, wollte er nur Paris kennen lernen, ein unvollständiges und einseitiges bild von dem leben und den gewohnheiten der franzosen in die heimat mitnehmen. Ein aufenthalt in der provinz bietet eine wertvolle ergänzung seiner studien. Überdies ist der andrang in Paris gleich in den ersten jahren so stark gewesen, dass eine verteilung der fremden auf mehrere städte wünschenswert erschien. Zu diesen städten ist nun auch Besançon getreten, das in diesem jahr zum erstenmal ferienkurse abgehalten hat. Die zahl der besucher war zwar gering — zu ende august betrug die gesamtziffer 80 —; immerhin kann das *Comité de patronage* mit diesem anfang zufrieden sein, wenn es bedenkt, dass Grenoble seinerzeit mit 7 studirenden angefangen hat und jetzt die stattliche zahl von 400 aufweist.

Neben den eigentlichen ferienkursen, die von anfang juli bis ende oktober stattfinden, bestehen noch besondere vorlesungen für ausländer während des ganzen studienjahres. Um zu den ersteren, die hier allein in betracht kommen, zulassung zu erlangen, bezahlt man 20 francs für einen monat, für zwei monate 30 und so fort für jeden monat 10 francs mehr. Die anmeldungen erfolgen auf dem *Secrétariat de l'Université* (30, rue Mégevand), wo alle weiteren mitteilungen gemacht und auch pensionen vermittelt werden. Ich habe die vorlesungen in der zeit vom 20. august bis 15. september besucht, und

auf die erfahrungen, die ich in dieser zeit gemacht habe, gründet sich mein bericht.

Ein programmmässiger verlauf der kurse soll nur im juli möglich gewesen sein, der beginn der ferien an sämtlichen lehranstalten Frankreichs am 1. august wirkte störend auf ihren gang ein. In vertretung der universitätsprofessoren Vernier und Kontz übernahm der direktor des lehrerseminars, M. Rouget, mit dem 1. august die leitung der kurse und verwaltete sein amt mit eifer und geschick. Er stellte, den geänderten verhältnissen rechnung tragend, für die monate august und september ein *horaire* auf, in dem der reihe nach für die 6 wochentage die folgenden gegenstände vorgesehen waren: 1) *Leçons orales*; 2) *Pédagogie*; 3) *Explication d'auteurs*; 4) *Grammaire française*; 5) *Explication d'auteurs. Schiller: Don Carlos*; 6) *Géographie.* Die kurse begannen in der regel um 9 uhr vormittags und dauerten ununterbrochen 2 stunden. Doch sei gleich hier bemerkt, dass nie 2 volle stunden auf die behandlung desselben gegenstandes verwandt wurden. Die besprechung schriftlicher arbeiten, zu deren korrektur sämtliche professoren jederzeit bereit waren, nahm meist eine halbe stunde und mehr in anspruch. Zu den planmässigen vorlesungen kamen während des august noch übungen zweier auswärtiger herren, von denen der eine einen deutschen text mit uns übersetzte, während der andere den *Avare* erklärte.

Was in den einzelnen vorlesungen geboten wurde, war von sehr ungleichem werte. Vorträge über allgemeine themata fanden seltener statt, als es in Paris und Grenoble üblich ist; im ganzen waren die kurse elementarer und der betrieb mehr schulmässig, was allerdings mit rücksicht auf die mehrzahl der zuhörer geboten erschien.

Die *Leçons orales* des herrn Deprat wurden wenig geschätzt, obwohl sie vielerlei brachten. Den hauptinhalt bildete die lektüre Lafontainescher fabeln. Jeder zuhörer war gebeten, sich auf eine fabel vorzubereiten, und las seine verse herunter, ohne von dem professor auf aussprachefehler aufmerksam gemacht zu werden. Von einer besprechung, die von grossem nutzen hätte werden können, war keine rede. Es kam allerdings hie und da vor, dass eine fabel von einem zuhörer in prosa erzählt wurde, aber mit der erzählung war die sache abgethan. Der professor diktirte zuweilen auch ein gedicht in prosa und forderte die wiederherstellung der poetischen form für die folgende stunde. Das war noch nicht die schlechteste übung, da sie wenigstens zur einprägung der metrischen gesetze wirksame dienste leistete. Die besprechung schriftlicher arbeiten geschah nicht in der weise, dass sie das ganze auditorium interessiren konnte. Man sieht, diese lektionen waren durchaus nicht ausschliesslich *orales*, aber es wäre zu wünschen gewesen, dass sie zunächst ihren hauptzweck erfüllt hätten und von einem phonetisch geschulten herrn erteilt worden wären, der auf eine gute aussprache hielt.

Ebensowenig glück hatte M. Bex, dem mit der *grammatik* die undankbarste aufgabe zugefallen war. Abgesehen davon, dass der gegenstand an und für sich trocken ist, lässt sich bei der verschiedenartigen vorbildung und nationalität der zuhörer der vorlesung unmöglich ein alle befriedigendes niveau geben. Die gleiche erfahrung wie in Besançon musste ich in früheren jahren in Paris und Grenoble machen. Überall erfährt der professor der französischen grammatik die verschiedenartigste, meist aber eine ungünstige beurteilung. Im allgemeinen sollte die grammatik bei den zuhörern in ihren grundzügen als bekannt vorausgesetzt werden, jedenfalls dürfen nicht die allerelementarsten dinge wie die elision des artikels vor folgendem vokal vorgetragen werden. Wer aber noch keine genügenden grammatischen kenntnisse hat, erwirbt sie auch nicht durch eine solche vorlesung, wo in rascher aufeinanderfolge eine fülle von erscheinungen an seinem geistigen auge vorüberziehen. Für diesen fall ist nur die behandlung der grammatik im anschluss an die übersetzung eines deutschen textes oder die erklärung eines französischen textes zu empfehlen. Wenn man aber die grammatik durchaus auf dem plan lassen will, dann sehe man wenigstens von der langweiligen aufzählung der erscheinungen ab und lasse dafür eine wissenschaftliche darstellung der syntax eintreten, die für jeden zuhörer interesse haben wird.

Grammatische erörterungen an die *übersetzung* eines deutschen textes anzuschliessen, scheint nach den beobachtungen, die ich bis jetzt bei ferienkursen gemacht habe, nicht beliebt zu sein, obwohl sich gerade hierbei am häufigsten gelegenheit dazu böte. Die übersetzung aus dem deutschen kann überhaupt eine überaus fruchtbringende übung werden, wenn sie in der richtigen weise geleitet wird. Die erste bedingung für den erfolg ist aber, dass ein text zu grunde gelegt wird, der möglichst auf den ton der umgangssprache gestimmt ist. Im anschluss an die übersetzung kann dann eine fülle von familiären wendungen mitgeteilt werden, deren ursprung und grundbedeutung zu ermitteln vielfach äusserst interessant ist. M. Pacotte, der den *Don Carlos* übersetzen liess, hat nun kein besonderes geschick für seine aufgabe bewiesen. Zunächst wurde der text von den jüngeren zuhörern als zu schwer für die übersetzung empfunden, worauf man sich entschloss, einen andern (Riehl, *Burg Neideck*) zu wählen. Sodann hielt der professor zu viel auf eine allzu wörtliche übersetzung, machte kaum eine stilistische, nie eine grammatische bemerkung, obwohl es an gelegenheiten dazu nicht gefehlt hätte. Viel besser hat sich auf demselben gebiet M. Andriot, professor am *collège* in Gray, bewährt, der während des august aus Benedix' *Théâtre de famille* mit uns übersetzte. Es wurde allgemein bedauert, dass herr Andriot am 1. september Besançon verliess.

Eine wahre erbauung war die *Explication d'auteurs*. M. Dessirier entwarf mit seltener klarheit und lebendigkeit bilder aus der fran-

zösischen litteratur des 17. jahrhunderts (Boileau, La Bruyère). An den vortrag des professors schloss sich die lektüre ausgewählter kapitel aus Merlot, *Extraits des classiques français*. Die hierbei gegebenen erläuterungen, die art, wie M. Dessirier die zuhörer zur mitarbeit heranzog, zeugten von besonderem geschick. Auch die besprechung schriftlicher arbeiten wurde durch zahlreiche stilistische, grammatische und sachliche bemerkungen allgemein interessant gemacht.

M. Charrot, der den *Avare* erklärte, bereitete uns ebenfalls genuss- und lehrreiche stunden und gab interessante aufschlüsse über kultur und sprachgebrauch des 17. jahrhunderts. In seiner letzten *conférence* sprach er über die romantische schule, beschränkte sich aber auf allgemeine angaben, ohne auf einzelheiten einzugehen.

Das fach der *pädagogik* ward durch M. Rouget vertreten. Über die vorträge, die er im juli über das französische schulwesen hielt, gab es nur eine stimme des lobes. Ich hörte herrn R. nur über J.-J. Rousseau sprechen, kann aber bestätigen, dass er sich seiner aufgabe mit peinlicher gewissenhaftigkeit entledigte und den studirenden bei ihren privatarbeiten jede mögliche unterstützung angedeihen liess.

Zu den vorträgen des M. Perron über *geographie*, die ebenfalls allgemein gefallen zu haben scheinen, kam ich leider zu spät. Der genannte herr wurde von mitte august an durch M. Durand vertreten, der in seiner ersten *conférence* eine hübsche zusammenstellung der im mathematischen unterricht gebräuchlichen bezeichnungen und wendungen gab und später im anschluss an die lektüre von abschnitten aus den *Extraits des classiques français* die synonymen behandelte. Trotzdem herr Durand als mathematiker auf letzterem gebiete nicht fachmann ist, hat er diese trockene materie in fesselnder weise behandelt und stets den ungeteilten beifall sämtlicher zuhörer gefunden. Das *Comité de patronage* sollte sich die mitwirkung des herrn D. für künftige ferienkurse unter allen umständen sichern.

Während meines aufenthaltes in Besançon gab uns auch M. Vernier, *professeur à la Faculté des Lettres*, zwei *conférences*, von denen die erste über antike und moderne *metrik* besonders dadurch an interesse gewann, dass der professor seine von der deutschen forschung vielfach abweichende auffassung über den französischen vers stark hervorkehrte und begründete.

Man erkennt aus dieser übersicht, dass nicht alles, was geboten wurde, die zuhörer befriedigte. Vor allem machten die kurse zu sehr den eindruck des improvisirten, was auch von den herren des ausschusses unumwunden zugegeben wurde. Ich bin aber weit davon entfernt, dem *Comité de patronage* einen vorwurf zu machen. Es war der erste versuch, man konnte im voraus nicht wissen, ob und aus welchen ländern studirende kommen und welche vorbildung sie mitbringen würden. Da nun gleich der anfang mit einer immerhin annehmbaren zahl von fremden gemacht wurde, so wird sich die leitung

der ferienkurse für das nächste jahr die ausarbeitung eines guten arbeitsplanes angelegen sein lassen. Die übungen, welche sich als zu wenig zweckdienlich erwiesen haben, werden am besten fallen gelassen und vorträge über allgemeine themata an ihre stelle gesetzt, oder es wird wenigstens eine spaltung in niedere und höhere kurse vorgenommen. Vorträge über die französische litteratur werden wohl in die erste linie treten müssen, weil sie besonders zeigen, worin gerade die franzosen den grösseren oder geringeren wert eines schriftstellers finden. Wegen des fortwährenden zu- und abgangs der hörer ist es aber ratsam, einzeldarstellungen zu geben, die höchstens 2—3 sitzungen in anspruch nehmen. Die meisten studirenden interessiren sich auch für römische altertümer, woran Besançon, das sonst nicht viel sehenswertes aufzuweisen hat, ziemlich reich ist. Im juli dieses jahres sollen vorträge über diesen gegenstand gehalten worden sein. Einmal wurden uns auch im september auf unsern besonderen wunsch die sammlungen des museums gezeigt und durch den direktor selbst erklärt. Aber es müsste denen, die später kommen, regelmässig die gelegenheit geboten werden, darüber etwas zu hören. Dann ist in Besançon eine *École préparatoire de Médecine*. Vielleicht ist es möglich, die herren mediziner zur beteiligung zu gewinnen, wie man es in Grenoble mit grossem erfolg mit den juristen gethan hat. Die schulhygiene spielt jetzt ohnehin eine wichtige rolle, und vorträge aus diesem gebiete würden mit freuden begrüsst werden. Wenn man schliesslich auch der bürgerkunde den ihr gebührenden platz im programm sicherte und die praktischen übungen (lektüre, schriftstellererklärung, übersetzung deutscher texte, schriftliche arbeiten) beibehielte, dann könnte jedem etwas, manchem vieles gebracht werden.

Freilich bleibt dem ausschuss noch eine andere, wie es scheint, schwierige aufgabe: die beschaffung geeigneter pensionen. Besançon ist zwar eine stadt von nahezu 60000 einwohnern und der sitz einer *Faculté des Lettres*, einer *Faculté des Sciences* und einer *École préparatoire de Médecine et de Pharmacie*; aber da die studenten in der regel möblirte zimmer mieten und sich im hôtel verköstigen, so hat es seither familienpensionen überhaupt nicht oder kaum gegeben. Es ist zwar dem komitee gelungen, für dieses jahr eine hinreichende anzahl familien zur aufnahme von pensionären zu veranlassen, aber den ende august eingetroffenen ausländern hielt es schwer, wohnung und verpflegung in demselben hause zu finden. Der ausschuss that zwar alles, was in seinen kräften stand, um seine gäste gut unterzubringen; der vizepräsident, M. Nicklès, unterstützte die fremden, so viel er konnte, der concierge der universität ging mit den neuangekommenen selbst auf die wohnungssuche, aber was zu thun bleibt, ist, dass eine grössere anzahl von familien bewogen wird, sich zur aufnahme von fremden einzurichten. Nachdem der anfang einmal gemacht ist, wird die erreichung dieses zieles dem eifrigen *Comité de patronage* nicht schwer

fallen. M. Nicklès will schon im winter der frage näher treten, um das pensionswesen zu organisiren, und hofft, im nächsten jahre mindestens 50 pensionen nachweisen zu können. Im allgemeinen ist man mit den pensionen zufrieden gewesen, die preise waren im vergleich zu Grenoble niedrig und bewegten sich zwischen 100 und 120 frcs. pro monat. Der fall, dass ein teilnehmer an den ferienkursen sich wie der student ein möblirtes zimmer mietet und im hôtel isst, wird wohl der seltenere sein. Allerdings wird es auch im speisehaus möglich sein, unterhaltung zu finden und sich in der konversation zu üben, da der franzose dem fremden gegenüber weniger zurückhaltend ist als der deutsche.

Zum verkehr mit einheimischen bot sich reichlich gelegenheit; sowohl die herren vom *Comité de patronage* als auch die während der ferien anwesenden älteren studenten nahmen sich der fremden bereitwillig an, und wenn jemand konversationsstunden mit einem franzosen austauschen wollte, fand er ohne schwierigkeit, was er suchte. An den zahlreichen ausflügen und spaziergängen, die im interesse der hörer der kurse teils vom Alpenverein, teils von der Allgemeinen studentenvereinigung ausgeführt wurden, beteiligten sich in der regel so viele einheimische, dass sich jeder von uns mit franzosen unterhalten konnte. Wer den nachmittag zur arbeit verwenden wollte, dem stand im kollegiengebäude der lesesaal der universitätsbibliothek zur verfügung, eine annehmlichkeit, die Besançon vor andern städten bietet. Auch unterhaltung gibt es. Besançon ist auch bad, und in seinem Kasino finden im sommer täglich konzerte und viermal wöchentlich theatervorstellungen statt. Zu den ersteren haben die zuhörer freien zutritt, wie die studenten. Es ist also für die bedürfnisse derer, die nicht allzu hohe ansprüche stellen, hinreichend gesorgt, und da Besançon ausserdem von Deutschland aus leicht zu erreichen ist, so zweifle ich nicht, dass der besuch seiner ferienkurse in künftigen jahren erheblich zunehmen wird.

Giessen. L. Dietrich.

BERICHT DES VEREINS AKADEMISCH GEBILDETER LEHRER DER NEUEREN SPRACHEN IN BRESLAU ÜBER DAS 3. VEREINSJAHR

(april 1900 bis märz 1901).

Die mitgliederzahl, welche ende märz 1900 48 betrug, hat auch in dem verflossenen vereinsjahr einen erfreulichen zuwachs erfahren; es traten aus die herren Strauch, Knaut und Bürger; aufgenommen wurden: 1) universitätsprofessor dr. Sarrazin, 2) oberl. Arnold Schwarz, 3) prof. dr. Wershoven, 4) provinzialschulrat prof. dr. Holfeld, 4) oberl. Lindenau, 6) oberl. dr. Mühlan (Glatz), 7) kand. des höh. schulamts Gallus, 8) wiss. hilfslehrer dr. Stecher. Somit zählte der verein ende märz 1901 53 mitglieder.

Zur erledigung der laufenden geschäfte wurden 8 monats- und 1 hauptversammlung abgehalten, welche von durchschnittlich 19 mitgliedern besucht waren. In denselben wurden die folgenden vorträge und referate geboten:

1) 25. juni 1900. Oberl. dr. Georg Reichel, *Der 9. neuphilologentag in Leipzig.*

2) 15. sept. 1900. Dr. Bornecque, *L'Œuvre d'Edmond Rostand* (öffentlicher vortrag).

3) 14. nov. 1900. Oberl. dr. Kopka, *Referat über den* RAPPORT DE M. P. CLAIRIN *und die* SIMPLIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA SYNTAXE FRANÇAISE.

4) 14. nov. 1900. Oberl. dr. Georg Reichel, *Die aufnahme des julierlasses in Frankreich mit besonderer berücksichtigung von Brunetière,* LA RÉFORME DE LA SYNTAXE *(Revue des Deux Mondes, 1er septembre 1900).*

5) 11. dez. 1900. Wiss. hilfslehrer Petschke, *Hospitiren an englischen schulen.*

6) 11. dez. 1900. Rektor dr. Schneider, *Ferienaufenthalt und ferienkurse in Grenoble* (hinweis auf die zu tage getretenen mängel der veranstaltungen, vgl. *Neuphil. blätter* 1900/1901, heft 2, *Grenoble und seine ferienkurse*).

7) 16. jan. 1901. Mr. Hasluck, *The nature and right formation of English speech-sounds* (öffentlicher vortrag).

8) 21. jan. 1901. Universitätsprofessor dr. K. Appel, *Das urbild für Rostands* CYRANO DE BERGERAC.

9) 18. febr. 1901. Oberl. dr. Steinhäuser, *Der vortrag des alexandriners im Théâtre-Français.*

10) 14. märz 1901. Prof. dr. Beschnidt, *Empfehlenswerte schullektüre im englischen.*

In der versammlung vom 12. mai 1901 entschloss sich der verein auf eine anfrage des leipziger verbandsvorstandes, den 10. allgemeinen deutschen neuphilologentag nach Breslau einzuladen; als mitglieder des in Leipzig neu zu wählenden verbandsvorstandes wurden vorgeschlagen universitätsprofessor dr. K. Appel, prof. dr. Gärtner, prof. dr. Wolff (1., 2., 3. vorsitzender), oberl. dr. Georg Reichel, oberl. dr. Steinhäuser, oberl. dr. Knobloch (1., 2., 3. schriftführer), oberl. dr. Kulcke (kassenwart). Um für den Deutschen neuphilologenverband, dem auf der leipziger tagung eine gegen früher völlig veränderte, straffe organisation gegeben war, sowie für den breslauer neuphilologentag, pfingsten 1902, in den nachbarprovinzen im allgemeinen zu interessiren, versandte der verein im november 1900 ein rundschreiben an sämtliche höhere lehranstalten von Ostpreussen, Westpreussen, Posen, Pommern, Schlesien und Schleswig-Holstein und fügte demselben den jahresbericht über die thätigkeit in den ersten beiden vereinsjahren 1898/99 und 1899/1900 bei. Zu demselben zwecke der orientirung der fachgenossen wurde ein pressausschuss von 3 mitgliedern (oberl. dr. Steinhäuser, prof. dr.

Beschnidt, oberl. dr. Panzner) gewählt, und auf der osterversammlung des schlesischen provinzial-vereins von oberl. dr. Kopka ein längerer vortrag über die thätigkeit des breslauer vereins, die bedeutung des Deutschen neuphilologenverbandes und die bevorstehende hauptversammlung in unserer stadt gehalten.

In derselben versammlung vom 12. mai 1901 fand eine eingehende beratung der Wendtschen thesen statt; dieselben wurden mit nur geringfügigen änderungen sämtlich angenommen, zumeist einstimmig oder mit erheblicher mehrheit.

Aus der vom magistrat in dankenswertester weise bewilligten summe von 4000 mark für neuphilologische reisestipendien erhielten im laufenden vereinsjahr 3 mitglieder erhebliche unterstützungen für einen studienaufenthalt in Frankreich.[1]

Die zur prüfung zum zwecke der einführung der Kühnschen lehr- und lesebücher an einigen breslauer höheren lehranstalten ernannte kommission hat ihre thätigkeit eingestellt, nachdem bekannt geworden war, dass der verfasser eine neubearbeitung seines werkes für real- und reformschulen plane, zu welcher Walter und Dörr ein übungsbuch abzufassen beabsichtigen.

Der verein hat sich entschlossen, regelmässige berichte seiner sitzungen zu veröffentlichen, um dadurch der in § 11 der verbandssatzungen gegebenen schätzenswerten anregung eines gegenseitigen ideenaustausches entsprechen zu können. Die von anderen vereinen und verbänden eingelaufenen verhandlungsberichte wurden in den versammlungen den mitgliedern regelmässig von dem schriftführer mitgeteilt und zur verfügung gestellt.

An der vom verbandsvorstande angeregten mitarbeit am neusprachlichen lektürekanon beteiligt sich der verein durch begutachtung der bei Gaertner (H. Heyfelder), Berlin, erschienenen schulausgaben; ausserdem haben die mitglieder die beurteilung der von ihnen im praktischen schulunterricht behandelten lektüre nach den sichtungsgrundsätzen des kanonausschusses zugesagt.

Der im vorjahre mit so grossem erfolge gemachte versuch, ausländer zu fremdsprachlichen rezitationen vor schülern und schülerinnen der höheren lehranstalten zu gewinnen, wurde, sobald die leipziger zentrale die gelegenheit bot, erneut. Im september 1900 besuchte herr dr. Bornecque, *maître de conférences à l'Université de Lille*, Breslau und hielt mit bestem erfolge 7 rezitationen ab, von denen 4 für knaben,

---

[1] Während die genannten kollegen ihre vertretungskosten auf das ihnen bewilligte stipendium zu übernehmen hatten, hat sich der magistrat jetzt entschlossen, *die vertretung selbst zu zahlen*, und damit in entgegenkommendster weise einen lebhaft empfundenen wunsch des vereins erfüllt.

8 für mädchen bestimmt waren. Der besuch belief sich auf zirka 1400 personen (800 knaben, 600 mädchen). In einem öffentlichen vortrage sprach herr Bornecque vor ungefähr 100 teilnehmern ebenso fesselnd wie inhaltsvoll über *L'œuvre d'Edmond Rostand;* in der darauffolgenden vereinssitzung las er Daudet, *Le Sous-préfet,* und teilte sodann den mitgliedern den eben veröffentlichten erlass des französischen unterrichtsministers über die vereinfachung der französischen rechtschreibung und syntax mit. Im januar 1901 folgte der besuch des Mr. Hasluck aus London; derselbe las vor 720 schülern und 250 schülerinnen in höchst wirkungsvoller weise Tennyson, *The Day-dream*, Dickens, *A Christmas Carol* (auszug) und Shakespeare, *Julius Cæsar III, 2.* Geringeren erfolg hatte der öffentliche vortrag über *The nature and right formation of English speech-sounds.*

Die in den räumen der breslauer stadtbibliothek untergebrachte vereinsbibliothek konnte durch die zuwendungen der verlagsbuchhandlungen in erfreulicher weise vermehrt werden; neu hinzu kam der gesamte neusprachliche verlag von dr. Stolte, Leipzig.

Von besonderer bedeutung für das vereinsleben waren die von neujahr 1901 ab veranstalteten französischen und englischen leseabende, sowie vor allem die von herrn prof. dr. Wolff gehaltenen phonetischen vorträge. Im französischen wurde gelesen Rostand, *La Princesse lointaine* (11 teilnehmer), im englischen Jerome K. Jerome, *Three Men on the Bummel* (13 teilnehmer); für die englischen leseabende wurde eine engländerin, Miss Wilson, gewonnen. An den neun $1^1/_2$ stündigen phonetischen vorträgen beteiligten sich 23 vereinsmitglieder. Herrn prof. dr. Wolff sei auch an dieser stelle der herzliche dank des vereins für seine aufopferungsvolle und an neuen anregungen reiche thätigkeit ausgesprochen. — Alle diese veranstaltungen fanden in den räumen des realgymnasiums am Zwinger statt, welche der magistrat dem verein in bereitwilligster weise zur verfügung gestellt hatte.

In der hauptversammlung vom 14. märz 1901 wurde dem § 3, absatz 1 der satzungen folgende fassung gegeben: *Mitglied des vereins kann jeder akademisch gebildete werden, der den neueren sprachen interesse entgegenbringt.* Der vorstand wurde ermächtigt, die durch das *Bürgerliche gesetzbuch* notwendig gewordenen zusatzparagraphen nach erfolgter prüfung durch einen sachverständigen den satzungen anzufügen. Bei den vorstandswahlen wurden der vorsitzende prof. dr. Gärtner und der kassenwart oberl. dr. Kulcke wiedergewählt; für den schriftführer, der infolge seiner thätigkeit im verbandsvorstande auf eine wiederwahl verzichten musste, trat oberl. dr. Kopka ein; als beisitzer kooptirte der neue vorstand oberl. dr. Steinhäuser und oberl. dr. Georg Reichel.

Mit beginn des neuen vereinsjahrs wird ein regelmässiger zeitschriftentausch durch boten eingerichtet werden; 34 mitglieder haben ihre beteiligung bereits zugesagt. Der verein hält folgende zeitschriften mit: 1) *Les Annales Politiques et Littéraires*, 2) *Revue Universitaire,*

3) *La France*, Leipzig, Teubner, 4) *The Times, weekly edition*, 5) *The English World*, Leipzig, Teubner, 6) *Pädagogisches Archiv*, hsg. v. Dahn, 7) *Neuphilologisches zentralblatt*, 8) Wychgram, *Deutsche zeitschrift für ausländisches unterrichtswesen.*

Breslau. Georg Reichel.

BERICHT ÜBER EINIGE SITZUNGEN DER NEUPHILOLOGISCHEN SEKTIONEN AUF DER 46. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER.

Bisher haben die neuphilologen meist in einer sektion vereint auf den versammlungen der deutschen philologen und schulmänner getagt. Diesmal hatte sich diese neuphilologische sektion zerlegt in eine romanische und eine englische, von denen die erstere unter dem vorsitz der herren prof. dr. Groeber und prof. dr. Horning, letztere unter leitung der herren prof. dr. Koeppel und dr. Horst stand. Möglicherweise haben triftige gründe für die scheidung der beiden sprachen vorgelegen, und meine erinnerungen an die sitzungen der englischen sektion, denen ich in der hauptsache beigewohnt, sind so freundlich und angenehm, dass ich die trennung nicht beklage, wenngleich ich nicht verschweigen kann, dass sie auch ihre grossen schattenseiten hat. Sicher kann in einer überreichen anmeldung von vorträgen nicht die ursache zur spaltung gelegen haben, denn für die romanische sektion waren fünf vorträge angemeldet: prof. dr. Horning, *Zur behandlung der proparoxytona in den mundarten der Vogesen;* prof. dr. Pirson, *Remarques sur le glossaire de Cassel;* prof. dr. Suchier, *Über die akademische vorbildung unserer fremdsprachlichen lehrer, hochschule oder drillanstalt?;* dr. Urtel, *Über einige fragen aus dem gebiet der lothringischen dialekte;* dr. Wechssler, *Frauendienst und vassalität.* Das programm der englischen sektion wies nur vier auf: prof. dr. Hoops, *Die forstliche flora Altenglands;* prof. dr. Koeppel, *Byrons* Astarte; prof. dr. Schröer, *Prinzipien der Shakespearekritik;* prof. dr. Vetter, *Shakespeare in der Schweiz.* Der letztgenannte vortrag musste besonderer umstände halber ausfallen. Man sieht leicht ein, dass sich für den lehrer der neueren sprachen, der beiden wissensgebieten oft das gleiche interesse entgegen bringt, aus der zerlegung der sektion übelstände ergeben; es ist ihm infolge der gleichzeitigen tagung nicht möglich, alle die vorträge zu hören, die er gern hören möchte, und wenn er aus einer sektion in die andere eilt, kommt er eben noch recht, das letzte drittel oder viertel eines vortrags zu hören. Diese übelstände wurden noch verstärkt durch einige nebenumstände. Einmal lagen die den beiden sektionen zugewiesenen sitzungszimmer nicht neben- oder nahe beieinander, sondern so weit wie möglich voneinander entfernt, und dann hatte die romanische

sektion die im *Tageblatt* von mittwoch, dem 2. oktober, angekündigten vorträge von prof. Urtel und dr. Wechssler auf donnerstag verlegt, und dafür einer anderen sektion, der germanischen oder der indogermanischen — ich entsinne mich nicht mehr genau welcher —, einen besuch abgestattet. Trotzdem war für donnerstag im *Tageblatt* keine veränderte tagesordnung angegeben, während man doch mit den am vorhergehenden tage ausgefallenen vorträgen begann und den für donnerstag an zweiter stelle angesetzten vortrag von prof. Suchier, der nun an vierte stelle rückte, auf den folgenden freitag verschieben musste. Es herrschte also für diejenigen, die nicht ausschliesslich an den sitzungen der romanischen sektion teilnahmen, eine ziemliche unsicherheit. Alle diese umstände erklären, warum ich nicht einen bericht über die neuphilologischen sektionen, sondern nur über einige sitzungen geben kann.

In seinem vortrage *Über die prinzipien der Shakespearekritik* führte prof. Schröer, früher in Freiburg i. B., jetzt an die handelsakademie in Köln berufen, etwa folgendes aus: Das 18. jahrhundert hat in der Shakespearekritik die dogmatische, das 19. die historische kritik befolgt. Zunächst hat der philologe den text so festzustellen, wie ihn Sh. geschaffen hat, nicht so, wie er ihn hätte schaffen sollen, damit er späteren generationen leicht verständlich ist. Vor allem ist dabei der begriffsinhalt der wörter zur zeit Sh.s festzustellen und der sinn gewisser wendungen zu erforschen und zu erklären, dem laien also das richtige verständnis des textes zu erschliessen. Die kritik des 18. jahrhunderts stutzte Sh. für ihre schöngeistigen bedürfnisse zurecht, die des 19. wollte die fragen über die echtheit, die entstehung, die quellen und beziehungen der einzelnen stücke zu zeitgenössischen ereignissen und persönlichkeiten lösen. Diese rein historische kritik hat auch nicht völlig befriedigt, weil sie es unterlassen hat, die persönlichkeit des dichters aus seinen werken zu konstruiren, durch feststellung dessen, was des dichters eigene konzeption ist. Das aber ist nach herstellung des zuverlässigen textes der einzige weg, die dichterische individualität zu ergründen und damit zugleich seine weltanschauung. Viel weniger wichtig ist es oft zu erforschen, woher dies oder jenes entnommen ist, als was der dichter daraus gemacht, wie er es gestaltet und verarbeitet hat. Der sicherste grund, die beste quelle für die konstruktion der dichterischen persönlichkeit sind des dichters werke, die allerdings objektiv erforscht werden müssen. Durch beispiele aus *Hamlet*, *Othello* u. a. beleuchtet der vortragende seine ausführungen, für die ihm die zahlreich anwesenden mitglieder lebhaften beifall spendeten.

In ebenso fesselnder weise behandelte prof. Hoops (Heidelberg) das zunächst etwas spröde anmutende thema: *Die forstliche flora Altenglands*, dessen ergebnis ich vorausnehme: Wenn auch England ehedem von ausgedehnten waldungen bedeckt war, so war doch seine flora nicht wesentlich von der heutigen unterschieden, einen hervorstechenden

zug bildete schon in alten zeiten das fehlen der waldnadelbäume, die erst spät als zierbäume eingeführt und nicht in ausgedehnten beständen angepflanzt wurden. Eingehend verfolgte der vortragende das vorkommen und vordringen der nadelhölzer auf dem kontinent, um das gänzliche fehlen in England zu begründen. Von bäumen kannte der altenglische wald vor allem die eiche, die als der charakterbaum Englands gelten muss, — wie es die linde für Deutschland, die ulme für Frankreich ist, — ferner buche, birke, weide, erle, esche, espe, linde, ulme, feldahorn, vogelbeere und holzapfel. An büschen waren schon damals heimisch: hollunder, geissbaum (*fraxinus?*), spindelbaum, faulbaum, stechpalme, weissdorn, schlehdorn, hundsrose, brombeere, himbeere, stachelbeere, stechginster, besenginster, dazu heide, heidebeere und farn, von schlinggewächsen epheu, geissblatt, winde, bittersüsser nachtschatten. Durch eingehende behandlung des vorkommens und der verwendung der einzelnen pflanzen und betrachtungen über die pflanzennamen wurde das interesse für den gegenstand dauernd gefesselt; das bekundete zum schluss der anhaltende beifall.

Am letzten tage wohnte ich dem vortrage prof. Suchiers *Über die akademische vorbildung unserer fremdsprachlichen lehrer* in der romanischen sektion bei. Ich war mit grossen erwartungen dazu erschienen. Da der sehr zugespitzte zusatz zum thema *hochschule oder drillanstalt?* verschwunden war, glaubte ich eine von grossen gesichtspunkten ausgehende behandlung erwarten zu dürfen. Da, meinte ich denn, würde der herr vortragende die berufsaufgaben der neuphilologischen lehrer entwickeln aus den aufgaben der schule und den forderungen des gegenwärtigen lebens und seiner voraussichtlichen entwickelung, dann nachweisen, was die universität thut, um die lehrer für ihren beruf vorzubereiten, und was etwa noch zu thun übrig bleibt. Da die leipziger tagung des Deutschen neuphilologen-verbandes gerade über aufgaben und ziele des neusprachlichen unterrichtes eingehende beratungen gepflogen hatte, lag dieser gedanke ja besonders nahe. Wie es meist der fall ist, wenn man zu hochgespannte erwartungen hegt, wurde ich auch diesmal enttäuscht. Herr prof. Suchier erklärte gleich zu anfang, dass er nicht beabsichtigte, einen eingehenden vortrag zu bieten, er wollte nur zu verschiedenen gegenständen persönlich stellung nehmen. Der herr vortragende kam zunächst auf direktor Walters broschüre *Die reform des neusprachlichen unterrichts auf schule und universität* zu sprechen, die er unter hinweis auf Stimmings kritik in den *N. Spr.* kurz dahin beurteilte, dass die vorschläge Walters eine revolution des gesamten universitätsunterrichtes bedeuten würden, und damit habe es gute wege. Ebenso wurde Rambeaus forderung, ordentliche professuren für neufranzösisch und neuenglisch zu begründen, abgewiesen unter hinweis darauf, dass man nicht wüsste, woher man die geeigneten lehrkräfte nehmen solle; mit herrn R. könne doch nur *ein* loch zugestopft werden, ein ebenso liebenswürdiges wie sachliches argument,

das auf mich und sicher auch auf viele andere anwesende einen recht peinlichen eindruck gemacht hat. Der vortrag hatte aber auch lichtvollere seiten. Erfreulich war, dass herr prof. Suchier anerkannte, dass eine gewisse reform des universitätsunterrichtes nötig ist, und zwar sieht er den weg dazu in einer vermehrung der neuphilologischen lehrkräfte durch anstellung von ausserordentlichen professoren und in einer studienordnung für die studirenden. Gegen eine abgrenzung der arbeitsgebiete zwischen den einzelnen professoren spricht, nach meinung des vortragenden, schon der umstand, dass der ordentliche professor doch auch neigung für das moderne gebiet haben könne. Inwiefern nun für ausserordentliche professuren die geeigneten lehrkräfte vorhanden sind, deren dasein für ordentliche professuren kurz vorher in abrede gestellt worden war, wurde nicht klargelegt. Zum schluss wies der vortragende darauf hin, dass, wenn die soziale wertschätzung der neueren philologie nicht geringer werden sollte und die lehrer die gleichstellung mit den juristen erreichen wollten, die historischen studien nicht über dem studium des modernen vernachlässigt werden dürften. Beweisen zu wollen, dass die wissenschaftliche behandlung nur auf historischer grundlage möglich sei, hiesse offene thüren einrennen.

(Schluss folgt.)

Dresden. Konrad Meier.

VERMISCHTES.

NEUPHILOLOGISCHE STIPENDIEN-STATISTIK
(enthaltend die eingänge bis 1. oktober 1901).

Auf eine anregung des Bayrischen neuphilologenverbandes versandte der vorstand des D. N.-V. im februar 1901 an sämtliche dem verbande angehörende vereine und verbände ein rundschreiben, in welchem dieselben gebeten wurden, bei der beabsichtigten sammlung des vorhandenen authentischen materials neusprachlicher reisestipendien mitwirken und die erforderlichen erhebungen veranstalten zu wollen. Beigefügt waren dem rundschreiben 3 exemplare des aufgestellten fragebogens; derselbe gelangte späterhin noch einmal zum abdruck in den *N. Spr.* und dem *Neuphilologischen zentralblatt*, um auch in weiteren kreisen das interesse für das der allgemeinheit dienende unternehmen zu wecken.

Wie dringend wünschenswert und notwendig eine solche zusammenstellung gerade zur zeit ist, bewiesen die wiederholten gesuche um zusendung des infolge des langsamen eingehens zum teil noch ganz unvollständigen materials. Dasselbe hat in dieser form bereits zur begründung von gesuchen gedient, welche der *Neuphilologische provinzialverband Hessen-Nassau*, der *Bayrische neuphilologenverband* und die direktoren der höheren knabenschulen von Elberfeld behufs gewährung von neuphilologischen reisestipendien an die in frage kommenden behörden zu richten sich entschlossen haben. Zum gleichen zwecke wollen auch der *Rheinische provinzialverband* und der *Württembergische verein für neuere sprachen* demnächst an die verwaltungen der grösseren städte herangehen.

Auch die folgende statistik ist noch durchaus lückenhaft und kann nur als ein versuch der lösung der gestellten aufgabe angesehen werden. Doch glaubte der vorstand, vielfach an ihn gerichteten wünschen entsprechen und die veröffentlichung nicht länger aufschieben zu sollen. Vielleicht ist gerade dieser weg ein *geeignetes mittel*, um die *unumgänglich erforderliche ergänzung, vervollständigung und berichtigung* zu erreichen. Die veröffentlichung der wenigen auf frage VIII des schemas eingegangenen antworten kann nicht erfolgen.

Der vorstand richtet daher an *alle vereins- und verbandsvorstände*

sowie an *alle fachgenossen an universität und schule* die dringende bitte, das vorliegende material einer eingehenden prüfung unterziehen und *ergänzende und berichtigende mitteilungen* dem unterzeichneten übersenden zu wollen.

Die statistik ist alphabetisch nach ländern geordnet; die städte sind in derselben weise unter den betreffenden ländernamen aufgeführt.

I. …gabe der in einem …d, e. provinz, stadt …r reisestipendien …us staats- oder …dtischen mitteln jährlich budget- …ssig aufgewandten summen.	II. Wissenschaftl. vorbedingungen für die erlangung des stipendiums.	III. Ist die wiederholte verleihung an denselb. stipendiaten zulässig?	IV. Verpflichtungen, welche dem stipendiaten auferlegt werden.	V. Bemerkungen.
Bayern, königreich: 3800 m.	Lehrbefähigung für alle klassen im französischen und englischen.	Ja, doch ausnahme.	Reisebericht. Eventuelle vertretungskosten würden dem stipendiaten zufallen.	Die summe wird verteilt in 2 stipendien à 900 m. und 4 stipendien à 500 m. Bis jetzt wurden mit einer ausnahme nur die ferien zum auslandsaufenthalt benutzt.
München, stadt.				Für neusprachler an städt. handels- und töchterschulen stipendien à 500 m.
Nürnberg, stadt.				Für neusprachler an städt. handels- und töchterschulen stipendien zu 800 m.
Braunschweig, herzogtum.				Reisestipendien im betrage von 300—400 m. sind bereits wiederholt verliehen worden, doch ist keine bestimmte summe budgetmässig in den etat eingestellt.
Braunschweig, stadt.				
Wolfenbüttel, stadt. Im etat der städt. realschule 200 m. für weiterbildung d. lehrer.	Lehrer der neueren sprachen ohne rücksicht auf vorbildung.	Zulässig.	Keine.	Im falle der verwendung für einen auslandsaufenthalt wird der betrag von 2 jahren = 400 m. auf einmal gegeben. Bisher 2 mal = 800 m. für England und Frankreich gebraucht.
Bremen.			Keine.	Der senat gewährt nach freiem ermessen zuschüsse aus einem allgemeinen dispositionsfonds, also keine budgetmässigen reisestipendien vorhanden. Bisher sind 5 mal unterstützungen im betrage von 100—300 m. auf 5 wochen nach Frankreich und England bewilligt worden

I. Angabe der in einem land, e. provinz, stadt für reisestipendien aus staats- oder städtischen mitteln alljährlich budgetmässig aufgewandten summen.	II. Wissenschaftl. vorbedingungen für die erlangung des stipendiums.	III. Ist die wiederholte verleihung an denselb. stipendiaten zulässig?	IV. Verpflichtungen, welche dem stipendiaten auferlegt werden.	V. Bemerkungen.
8) Hamburg: 3000 m.	Nur an neuphilologische oberlehrer mit fester anstellung.	Gesetzlich nicht ausgeschlossen.	Keine vertretungskosten; reisebericht.	Seit 1899. Die summe ist l jetzt 3 mal à 1500 m. f Spanien, 2 mal à 750 m. kollegen mit halber fakult für Frankreich zur auszahlu gelangt.
9) Mähren, reisestipendien des landesausschusses.				Zahl und höhe der stipendi unbestimmt.
10) Österreich: 20000 kronen (reisefonds des k. k. ministeriums f. kultus u. unterricht).	Zur bewerbung werden zugelassen ordentliche hörer d. phil. fakultät, lehrer mit lehrbefähigungszeugnis.	Ja, doch nicht die regel.	Vertretungskosten werden nicht eingehoben. Reisebericht, ev. in fremdsprache. Allgemeine anweisungen im verleihungsdekret, besondere instruktion. f. aufenthalt in Genf.	Dauer des aufenthalts f studirende $^1/_2$ — 1 jahr, f lehrer die ferienzeit.
11) Preussen, königreich: 21600 m. (kap. 120, titel 10 des etats des ministeriums der geistlichen etc. angelegenheiten).	Prüfung für das höhere lehramt in Preussen.		Reisebericht. 6000 m. zu vertretungskosten (kap. 120, tit. 6, bemerkung).	Zu reisestipendien für leh der neueren sprachen bis zu höchstbetrage von 1500 m. f den einzelnen empfänger. Reste aus beiden titeln üb tragbar auf das folgende ja
12) Breslau: 4000 m.	Für an städt. anstalten angestellte lehrer und lehrerinnen der neueren sprachen mit voller lehrbefähigung.	Zulässig.	Reisebericht.	Während 1900 die stipendiat die vertretungskosten selbst tragen hatten, hat 1901 d magistrat dieselben überno men. 1900: 3 stipendien 1000 m. für 8—12 wochen in vertretungskosten. 1901: 1 st à 800 m. auf 8 wochen in vertretungskosten. 1 stip. 1200 m. für $^1/_2$ jahr exkl. v tretungskosten. 1 stip. à 600 für eine lehrerin.

I. gabe der in einem d, e. provinz, stadt r reisestipendien us staats- oder dtischen mitteln jährlich budget-ssig aufgewandten summen.	II. Wissenschaftl. vorbedingungen für die erlangung des stipendiums.	III. Ist die wiederholte verleihung an denselb. stipendiaten zulässig?	IV. Verpflichtungen, welche dem stipendiaten auferlegt werden.	V. Bemerkungen.
) Kassel: 1000 m.				Nähere angaben fehlen.
) Frankfurt a. M.: 1000 m. (1 stipendium).	Staatsexamen.	Nein; das stip. wandert von einer anstalt zur andern.	Vertretung von stadt besonders bezahlt. Reisebericht. — Stipendiat verpflichtet sich, falls er vor ablauf von 10 jahren aus d. städt. dienst scheidet, für jedes an d. 10 jahren fehlende jahr je 100 m. zurück zu zahlen.	Urlaub ½ jahr. Ausserdem: 1000 m. für za. 10 jeden winter von franzosen und engländern abzuhaltende vorlesungen und für franz. konversationszirkel (besonders von damen besucht). Seit 1900: 6000 m. zur ermöglichung der teilnahme höherer und elementarlehrer an fortbildungskursen und studienreisen (daher auch in kleineren beträgen den neuphilologen zugänglich).
) Köln: im etat jeder städt. höh. lehranstalt 250 m. „zur teilnahme der lehrer an fortbildungskursen".	Lehrer der städt. anstalten.	Wird abgewechselt, sonst nicht ausgeschlossen.	Keine.	Aus dieser summe werden auch lehrer der neueren sprachen bei auslandsreisen unterstützt.
Sachsen, königreich: 3000 m.				Zu reisebeihilfen an neuphilologen.
Aue im Erzgebirge: 800m.	Für lehrer an realschule u. progymn.		Keine.	Zu reisebeihilfen, nicht ausschliesslich für neuphilologen, doch ist an diese in erster linie gedacht.
Auerbach: [illegible]00 m.			Keine.	Für lehrer aller fakultäten zu reiseunterstützungen mit wissenschaftlichem zweck.
Chemnitz: 00 m.	Für je einen lehrer d. neueren sprachen am städt. realgymn. u. städt. realschule.		Keine.	Von 1901 ab. 1900 wurden bewilligt: 150 m. für Paris, 200 m. für London.

I. Angabe der in einem land, e. provinz, stadt für reisestipendien aus staats- oder städtischen mitteln alljährlich budgetmässig aufgewandten summen.	II. Wissenschaftl. vorbedingungen für die erlangung des stipendiums.	III. Ist die wiederholte verleihung an denselb. stipendiaten zulässig?	IV. Verpflichtungen, welche dem stipendiaten auferlegt werden.	V. Bemerkungen.
20) Dresden: 1000 m.	Oberlehrerzeugnis. Erfolgreiche thätigkeit im städt. dienst.	Zulässig, doch bisher noch nicht vorgekommen.	Aus städt. mitteln zur vertretung 750 m. (=2× 875 m.). — Ausführlich. reisebericht. — Schriftliche verpflichtung, nach genuss des stipend. mindestens noch 5 jahre im städt. schuldienst zu bleiben od. aber das erhaltene stipend. zurückzuzahlen.	In der regel als 2 stipendie[n] zu 500 m. gegeben. Seit 189[?] Dauer des urlaubs in der reg[el] 8 monate. In betracht kom[-] men sämtliche neuphil. lehr[er] und lehrerinnen der 10 städ[t.] höh. lehranstalten.
21) Dresden, handelslehranstalt: 200 m.			Keine.	Für den stipendiaten zuschu[ss] vom kgl. ministerium d[es] innern.
22) Frankenberg: 200 m.			Keine.	Nur für neuphilologen.
23) Leipzig: 3000 m.	Akad. studium; anstellung an städt. höh. schule.	Ja.	Reisebericht.	
24) Leisnig: 100 m.			Keine.	Bisher 8 mal verliehen; o[b] budgetmässig, nicht ersichtlic[h]
25) Ölsnitz: 150 m.			Keine.	Vom nächsten stadthaushalt[s-] etat ab.
26) Oschatz: aus einem etat von 400 m. für unvorhergesehenes können reisebeihilfen gewährt werden.			Keine.	2 solche stipendien zu 300 m und zu 250 m. sind bewillig[t] worden.
27) Pirna: 200 m.			Keine.	Nicht budgetmässig.

I. ...ngabe der im einem ...nd, e.provinz, stadt für reisestipendien aus staats- oder städtischen mitteln alljährlich budgetmässig aufgewandten summen.	II. Wissenschaftl. vorbedingungen für die erlangung des stipendiums.	III. Ist die wiederholte verleihung an denselb. stipendiaten zulässig?	IV. Verpflichtungen, welche dem stipendiaten auferlegt werden.	V. Bemerkungen.
8) Plauen: für „instruktionsreisen" a) dem realgymnas. 150 m., b) den bürgerschulen 400 m.			Keine.	Die 150 m. erhält jeder kollege der reihe nach, wenn er nicht verzichtet.
9) Stollberg: 200 m.			Keine.	An ständige realschullehrer.
0) Württemberg, königreich: 1895/96 2400 m. 1896/97 2450 m. 1897/98 2340 m.	Jeder lehrer der neueren sprachen an mittelschulen (gym., realgym., realschulen, lyzeen, höh. töchterschulen).	Ja, doch nicht die regel.	Vertretungskosten hat stipendiat selbst zu tragen. Reisebericht.	15 unterstützungen zu 120, 150, 200 m.; eine zu 500 m. 17 unterstützungen zu 120, 150, 200 m. 16 unterstützungen zu 120, 150, 200 m. Diese beihilfen werden gezahlt aus dem fonds zur heran- und fortbildung humanistischer und realistischer lehrer. Derselbe betrug: 1900/1901: 2000 m. bzw. 7530 m. 1901/1902: 2600 m. bzw. 9500 m. (Das mehr von 2570 m. wird grossenteils für reisestipendien verwandt werden). Im etat für 1902/1903 soll die position nochmals erhöht werden.

Von stiftungen (vgl. frage VII des schemas), die für die zwecke der neuphilologen in frage kommen oder kommen können, wurden folgende genannt:

I. Freiberg i. Sachsen (handelsschule): Seit 1900 stiftung von 3000 m. (bankier Rohland und kommerzienrat Koethen), deren erträgnisse zu reiseunterstützungen für die lehrer der anstalt bestimmt sind (berufliche weiterbildung bezw. erholung). Kein reisebericht.

II. Hamburg: Einige stiftungen können für auslandsstipendien gelder bewilligen. Es ist wiederholt geschehen — in verschiedener höhe — bis zu etwa 500 m.

III. Nürnberg: Stiftung des kommerzienrats Hopf, aus welcher absolvirte neuphilologen zur fortsetzung ihrer studien im ausland unterstützungen erlangen können. Vorzugsberechtigt sind in Nürnberg beheimatete kandidaten ohne unterschied der konfession und in erster linie bewerber aus der nachkommenschaft des stifters.

IV. Schönhauser stiftung (stiftung für den höh. lehrerstand im

Deutschen Reiche). Das gründungskapital beträgt 1200000 m. Auszug aus § 8. Die unterstützungen werden an kandidaten des höheren lehramts in der regel im betrage von 1000 m. jährlich nach erfolgter ablegung der zu einer anstellung als lehrer des höh. lehrfachs berechtigenden staatsprüfung bis zu dem zeitpunkte, an welchem der empfänger eine besoldete anstellung als lehrer erhält, jedoch auf nicht länger als auf die dauer von im ganzen höchstens 6 jahren gewährt. —

Ingleichen soll der vorsteher der stiftung berechtigt sein, solchen lehrern, welche die staatsprüfung für das höh. lehrfach abgelegt haben, ohne rücksicht darauf, ob sie sich bereits in dem genuss einer besoldeten stelle befinden oder nicht, aus den einkünften der stiftung stipendien zu studien im auslande oder in Deutschland ausserhalb der heimat zu gewähren.

Die verleihung erfolgt alljährlich am 1. oktober; meldungen sind spätestens bis zum vorausgehenden 1. juli an den stiftungssekretär in Schönhausen zu richten.

Der vorstand des D. N.-V.
Dr. Georg Reichel, I. schriftführer,
Breslau VIII, Vorwerksstr. 17, II.

DIE „NEUE METHODE“ IN FRANKREICH.

Die verfügung des französischen unterrichtsministers, auf die Klinghardt im vorigen heft d. zs. s. 441 hingewiesen hat, ist mittlerweile (mitte november) erschienen. Ich teile sie nachstehend im wortlaute mit. Zur besprechung wird sich später gelegenheit finden. W. V.

Monsieur le recteur,

Au moment où se rouvre l'année scolaire, je tiens à appeler votre attention sur une réforme à laquelle j'attache une grande importance.

L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis en ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien les versions et les thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe. S'inspirant des moyens naturels par lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle, elle comporte peu de syntaxe et moins encore de philologie. Elle consiste surtout en exercices oraux, conversations, récits, lectures, explications d'auteurs et de textes usuels, ces exercices étant les plus propres à mettre à la disposition de l'élève un vocabulaire étendu, à l'habituer à la prononciation et à la construction rapide des phrases.

Dans les lignes générales que je viens de tracer, la liberté, l'initiative et l'ingéniosité du maître, sans lesquelles il n'y a pas d'enseignement vivant, trouveront toujours amplement matière à s'exercer. L'étude des écrivains étrangers, indispensable pour tenir en éveil l'attention et la curiosité de l'élève en l'initiant à la vie intellectuelle et morale des divers peuples, aura naturellement sa place.

Mais on devra se garder d'empiéter sur les programmes de l'enseignement supérieur et de transformer en leçons de littérature des cours qui doivent avoir avant tout une fin pratique.

En vue de réaliser ces réformes, j'ai saisi le conseil supérieur d'un ensemble de propositions sur l'enseignement des langues vivantes. Le conseil supérieur, après en avoir délibéré, a émis l'avis qu'il y avait lieu «dans l'enseignement des langues vivantes étrangères de determiner avec plus de précision, en vue de l'acquisition effective de la connaissance de la langue usuelle, les programmes et les méthodes d'enseignement».

A la suite de ce vote, une commission a été chargée du soin de procéder à une revision des programmes et de rédiger des instructions destinées à compléter celles qui avaient été adressées aux professeurs de langues vivantes en 1890.

Vous trouverez ci-joint un exemplaire de ce document qui a reçu l'approbation de la section permanente du conseil supérieur.

J'appelle particulièrement votre attention, monsieur le recteur, sur ce qui est dit dans cette instruction de l'enseignement de la grammaire: les grammaires les plus simples, les moins surchargées de règles et d'exceptions, doivent seules être mises en usage dans les classes.

Le conseil a voté une disposition de ce genre en ce qui concerne les classes gréco-latines. Elle s'applique, à plus forte raison, aux classes de langues vivantes.

Pour compléter ces mesures, il y aura lieu d'introduire dans les compositions de fin d'année une épreuve orale, c'est-à-dire une conversation.

Dans quelques établissements que vous choisirez à titre d'expérience, les élèves, pour les cours de langues vivantes, seront groupés en quatre ou cinq cours, non d'après leur âge et leur classe, mais selon leur force. Cette organisation s'impose d'elle-même dans les collèges et les lycées de moindre importance, le système généralement suivi jusqu'ici ayant pour effet de multiplier les cours hors de toute proportion avec le nombre d'élèves.

Enfin, les programmes devront être appropriés aux besoins des différentes régions de la France et donner, suivant le cas, à l'italien et à l'espagnol, une importance égale à celle qui est attribuée à l'allemand et à l'anglais.

Je compte, monsieur le recteur, que tous les professeurs auront à cœur d'orienter leur enseignement dans le sens indiqué. Leur entente est indispensable au succès d'une réforme qui doit se réaliser dans le plus bref délai possible.

Je vous prie de remettre à chacun des professeurs de langues vivantes un exemplaire des instructions que j'ai l'honneur de vous communiquer.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
GEORGES LEYGUES.

DIE NEUE PREUSSISCHE PRÜFUNGSORDNUNG FÜR DIE HÖHEREN SCHULEN.

Die erwartete neue ordnung der reifeprüfung für die neunstufigen höheren schulen in Preussen (Halle, buchh. des Waisenhauses) ist vom 27. oktober 1901 datirt und soll zu ostern 1903 in kraft treten. Aus der folgenden übersicht ergibt sich das *wesentliche* der änderungen im vergleich mit den bestimmungen von 1891 (G = gymnasium, RG = realgymnasium, ORS = oberrealschule).

Schriftliche prüfung.

		1891.	1901.
G:	Franz.:	Übersetzung aus dem franz.[1]	— —
	Engl.:	— —	— —
RG:	Franz.:	Aufsatz[2] (*oder* übersetzung aus dem deutschen).	Aufsatz *oder* übersetzung aus dem deutschen in *einer* der beiden sprachen.
	Engl.:	Übersetzung aus dem deutschen (*oder* aufsatz[2]).	
ORS:	Franz.:	Wie RG.	Aufsatz[2] (*oder* übersetzung aus dem deutschen).
	Engl.:		Übersetzung aus dem deutschen (*oder* aufsatz[2]).

---

[1] Hülfsmittel: franz. wörterbuch.
[2] „ franz.-dt. (engl.-dt.) wörterbuch.

Mündliche prüfung.

		1891.	1901.
G:	Franz.:	— —	Franz. oder engl.
	Engl.:	— —	
RG, ORS:	Franz.: Engl.:	Übers. in das deutsche; fragen aus der litteratur und synonymik sowie über die hauptpunkte der metrik. Gelegenheit, bei der übersetzung geübtheit im mündlichen gebrauche der sprache zu zeigen.	Die geübtheit im mündlichen gebrauche ist bei der prüfung überhaupt zu ermitteln. Fragen der litteratur sind nicht mehr vorgeschrieben. Sonst wie 1891.

Als wichtigster fortschritt erscheint, dass im RG nicht mehr ein aufsatz bei der einen, eine übersetzung bei der anderen sprache verlangt, sondern die wahl zwischen aufsatz oder übersetzung bei der nur mehr nötigen einen arbeit freigegeben ist. — In der ORS freilich bleibt die alte doppelheit auch in der art der schriftlichen leistung. Hoffentlich behält sich hier die behörde nicht die entscheidung bis kurz vor der prüfung vor, sondern *gestattet jeder anstalt, in der einen sprache den aufsatz, in der andern leider also noch immer die unglückselige übersetzung jahrelang methodisch vorzubereiten.* Sonst bleiben enttäuschungen ganz gewiss nicht aus!

W. V.

ZUM BRÜSSELER KONGRESS.

(Brief an den herausgeber.)

Verviers le 17 nov. 1901.

Monsieur le Professeur,

Je reçois à l'instant, de la part de M. Van Herp, communication du rapport qu'il a adressé à la Revue *Die Neueren Sprachen*, à l'occasion du Congrès de Bruxelles du mois de 7bre dr. Je n'ai pas l'intention de discuter ce rapport, bien qu'il contienne quelques erreurs. Comme le dit M. V. Herp, le temps pressait et il a été impossible aux différents orateurs d'épuiser le débat. L'interprétation très désobligeante que M. le rapporteur se plaît à donner aux propos que j'aurais tenus sur votre compte, appelle cependant de ma part une protestation énergique et une rectification que vous voudrez bien, je n'en doute pas, insérer dans la Revue qui contient votre protestation personnelle.

Mr. le délégué russe venait de lire un discours substantiel, éclectique,

dans lequel il avait parlé des efforts considérables que la méthode dite directe exigeait des professeurs ainsi que des effets que ces efforts pouvaient avoir sur leur santé. Reprenant cet argument très sérieux à mon sens, je reprochais aux théoriciens et idéologues de ne pas tenir suffisamment compte de ces considérations essentielles qui seules permettent de juger — la question de principe réservée — de l'applicabilité générale d'une méthode quelconque. Et c'est ici que j'ai prononcé le nom d'un des chefs incontestés du mouvement réformiste, le vôtre, à la suite toutefois de mon honorable préopinant, M. le comte Puschkin, qui s'était étendu longuement sur le rôle tenu par M. le prof. Viëtor dans cette question si controversée de l'enseignement des langues, depuis son livre: *Quousque* .... jusqu'aux thèses dites: de Viëtor. Votre nom a donc été amené sur mes lèvres tout naturellement, sans aucune idée tendancieuse, et j'ai montré comment le bien fondé de l'objection tirée du «sureffort» se vérifiait sur vous même. Mais en *aucune façon*, ni *intentionnellement* ni *effectivement* je n'ai attaqué votre honorabilité, encore moins vous ai-je pu accuser (!?) d'avoir manqué à vos devoirs professionnels (?).

Si dans la suite de mon discours j'ai montré quelle grande différence il y avait, quant aux suites d'une affection, entre un prof. d'Université presque indépendant et un prof. de l'enseignement moyen, je n'ai parlé qu'à un point de vue général d'une situation de fait existant dans tous les pays. Comme mon discours *n'était pas écrit*, je me vois dans l'impossibilité de vous donner le texte *littéral* de la partie qui vous concerne, mais ce que j'affirme c'est que les paroles que vous rapportez dans votre Note p. 419 n'ont pas été prononcées. Elle n'ont d'ailleurs aucun sens. Je vous reprocherais d'avoir cessé de parler, alors que vous étiez dans l'impossibilité de le faire par suite d'une extinction de voix, mais en Belgique un professeur même aphone resterait à son poste! Ces choses là se jugent par elles-mêmes, vous en conviendrez; au moins portent-elles un caractère de haute invraisemblance. Si j'avais prononcé ces paroles non seulement méchantes mais en plus stupides, vous seriez bien vengé par l'effet déplorable — pour moi — qu'elles auraient produit chez tous les assistants et si je vous envoie cette lettre rectificative, c'est que vous même ainsi que mes collègues allemands et autres dont j'ai fait la connaissance à Marburg, pourriez concevoir, par la lecture de l'article de mon collègue de Lierre, une opinion sur mon caractère, que je ne mérite pas. Pour les personnes qui ont assisté au Congrès, aucune rectification n'est nécessaire. Quant aux *aufhetzereien* (?) dont parle encore M. Van Herp, qu'il se tranquillise. Quelles que soient les idées de chacun, individuellement, sur la Méthode directe, je ne crois pas me tromper en prétendant que tous nos collègues belges qui ont été à Marburg, en même temps que moi, sont d'accord pour déclarer que le but principal de notre séjour, l'initiation à la vie allemande et à la

pratique de la langue, est complètement atteint et que tous nous en avons rapporté un excellent souvenir.

Veuillez agréer, Monsieur le Professeur, l'assurance de ma haute considération.

SCHARFF.

*

«Le texte littéral . . .»

Voici ce texte. M. Scharff, levant les bras, puis étendant la main, disait, d'un ton satirique, s'il en fut:

«*Voyez donc Viëtor qui, parce qu'il a mal à la gorge, quitte la classe au beau milieu de la leçon, pendant qu'un murmure de compassion plâne au-dessus de l'auditoire.*» Puis, avec humeur, il ajoutait:

«*En Belgique, quand un professeur a mal à la gorge, il ne s'agit pas de quitter la classe, il reste à son poste.*» (Eclat de rire dans l'assemblée.)

Quoiqu'en dise M. Scharff, ces paroles ont été prononcées par lui, de la façon que j'indique. Elles ont été entendues et *répétées*, non seulement par moi, mais *par plusieurs autres assistants, dont je possède le témoignage.* Il n'a pas été question d'extinction de voix; M. Scharff a *oublié* probablement de dire que M. Viëtor souffrait d'autre chose que d'un simple mal de gorge. Je ne vois pas non plus qu'il s'agissait uniquement de montrer «quelle grande différence, il y avait . . . . . et un professeur de l'enseignement moyen.» Au lieu d'attaquer la méthode par des arguments solides, M. Scharff a voulu faire de l'esprit et je veux croire que sa verve l'ait entraîné à tel point qu'il n'ait pas saisi, au moment même, la portée de ses paroles, mais je soutiens que j'en ai donné la forme exacte et je laisse au lecteur la tâche d'établir, si mon appréciation (page 419) a été trop sévère, quand M. Scharff lui-même les qualifie de *méchantes* et de *stupides*. Je veux seulement ajouter qu'avant la dernière séance du Congrès, je n'avais pas l'honneur de connaître M. Scharff, et que je n'ai jamais eu l'intention de l'abaisser aux yeux de ses amis par des insinuations malvaillantes. Je laisse à d'autres des procédés pareils. De tout cet incident je conclus que l'ironie est une arme très dangereuse qui blesse souvent celui qui s'en sert.

Je crois que M. Scharff se trompe quand il dit «que le but *principal* de notre séjour à Marburg était l'initiation à la vie allemande et à la pratique de la langue». Ce n'est pas au bout de trois semaines, et dans l'auditoire d'une université, que l'on atteint ce but-là. Il s'agissait» *de fréquenter les cours d'anglais et d'allemand qui seront organisés dans cette ville pendant les grandes vacances prochaines* . . . . . (Cours, qui) *y sont donnés respectivement sous la direction de M. Tilley et de M. le professeur Viëtor* . . .» (Circulaire ministerielle du 19 avril 1901.)

Je tiens de bonne source que certains de mes collègues ont été «*aufgehetzt*» contre la méthode et ses propagateurs et il m'a *semblé* que l'attaque de M. Scharff en était la conséquence.

Quant aux erreurs que M. Scharff a trouvé dans mon rapport, — *errare humanum est,* — je regrette qu'il ne les signale pas, car je suis toujours heureux de pouvoir avouer mes torts et d'arriver ainsi à la vérité pure et entière.

JOS. VAN HERP.

*

Selbstverständlich musste ich herrn Scharff den gewünschten raum für seine rechtfertigung zur verfügung stellen, zugleich aber auch herrn Van Herp gelegenheit geben, sich nochmals zu der sache zu äussern. Dass ich die leser der *N. Spr.* dergestalt über gebühr mit persönlichen dingen, und gar noch mit *mich* persönlich betreffenden dingen, zu behelligen habe, bedaure ich von neuem recht sehr. — Da herr Scharff die in rede stehende äusserung nicht gethan zu haben glaubt und nicht gethan zu haben wünscht, so habe ich meinerseits nichts weiter hinzuzufügen. W. V.

DIE „ALTE" UND DIE „NEUE" METHODE.

In heft 7 d. zs. (s. 437 f.) setzt sich herr dr. Wohlfeil mit Klinghardt u. a. auch darüber auseinander, was unter der „alten" und der „neuen" methode zu verstehen sei, und welche stellung den „vermittelnden reformern" zukomme. Er findet, dass die „alte" methode die grammatik über- und die sprechfertigkeit unterschätze, die „neue" aber in das gegenteil verfalle.

Meines erachtens ist der unterschied der, dass die „alte" methode die kenntnis der sprache nebst „formaler bildung" u. s. w. auf dem wege über die grammatik und das übersetzen — *indirekt* — erreichen will, die „neue" eben diese kenntnis an und aus der sprache — *direkt.* Die grammatik unterschätze ich als „radikaler reformer" keineswegs. Ich glaube sogar, dass sie mancherlei nutzen und reiz bietet, wenn man das wichtigste davon in mittel- und oberklassen aus dem behandelten sprachstoff induktiv *gewinnen* lässt. Aber die fremde grammatik gar auf der unterstufe (wie die muttersprachliche in der vorschule) *lehren*: — da sage ich mit Herbert Spencer: *that intensely stupid custom, the teaching of grammar to children!* Genau so — gescheit erscheint es mir, vor die erkenntnis und aneignung des französischen oder englischen ausdrucks jedesmal das hindernis des so oft *nicht* voll „entsprechenden" deutschen zu schieben, während ich vor jemand, der durch gründliches eindringen in die fremde sprache bis zur fähigkeit des übersetzens in diese gelangt ist (eine seltene spezies!), sicherlich allen respekt habe. — Wiederum bin ich von der überschätzung der sprechfertigkeit, wenn diese nur ein oberflächliches parliren bedeutet, weit entfernt. Einen *gewissen* wert aber gestehe ich *jedem* können, auch dieser art, zu; und ein schüler, der über alle gegenstände des fremdsprachlichen unterrichts während seiner schulzeit

in der fremden sprache hat mitreden müssen, nimmt mit der so erlangten sprechfertigkeit denn doch etwas über das rein praktische hinaus nutzvolles ins leben mit. Dafür können auch tausende nach den regeln der grammatik (oder auch gegen diese) verfertigter exerzitien keinen ersatz bieten.

So bleibt mir die „alte", indirekte, die unvernünftige, die „neue", direkte, die vernünftige methode des sprachunterrichts. Natürlich ist es möglich, auch unvernünftiges und vernünftiges in der praxis zu verbinden; aber vernünftig wird das unvernünftige bei dieser „vermittlung" nicht. Klinghardts vergleich mit dem segelschiff und dem dampfschiff will Wohlfeil nicht gefallen. Hier ist ein anderer, der ja am ende *auch* das recht zum hinken hat. Der lehrer (ich stelle mich auf den standpunkt des lehrers), der nach der direkten methode unterrichtet, ist wie ein mann, der orgel oder klavier spielt. Vielleicht ist er gerade kein grosser künstler; aber spielen muss er können, wenn es musik geben soll. Wer nach der indirekten methode lehrt, kommt mir vor wie einer, der den leierkasten handhabt oder das mechanische klavier. Eine höchst exakte, regelrechte leistung, wenn man nur das pensum, wollte sagen: tempo, einhält; sie hat sich auch „in der praxis sehr wohl bewährt". Aber — es ist denn doch eine andere art musik.

W. V.

DIE ÜBERSETZUNGSMETHODE.

Herr H. Flemming in Berlin teilt mir einen ausschnitt folgenden inhalts aus der *Tägl. Rundschau* vom 25. august d. j. mit:

„Das französisch der schwalbacher brunnenverwaltung bietet dem pariser *Figaro* anlass zu boshaften spöttereien. An der Weinbrunnenquelle in Schwalbach findet man nämlich das folgende ‚französische' plakat: *Les respectieux baigneurs sont priès poliment de prendre des cartes pour boire, à la casse dans la maison des bains et de les montrer au fontenier, avant de commencer la cure. Il est défendu au fontenier et aux filles, qui donnent l'eau de demander des pour boire sous la punition d'être congnès* (!). *L'administration Royale des eaux.* Eine königliche badeverwaltung sollte allerdings weniger fehlerhafte französische vermahnungen verfassen oder verfassen lassen, aber der *Figaro* ist im übrigen unparteiisch genug, zuzugestehen, dass eine französische badeverwaltung sich gegebenen falls in deutscher sprache noch weit ungeschickter ausdrücken würde, als es die deutsche badeverwaltung in französischer sprache thut."

Demselben einsender verdanke ich ein exemplar einer gedruckten preisliste von Alcide Faux sohn in La Bastide bei Bordeaux, woraus ich als gegenstück zu dem schwalbacher französisch ein pröbchen bordeleser deutsch zitire:

„— *Jahrgang 1898* —

Der Wein von dieser Ernte ist völlig, fein und lieblich, fragt nür zu jährigen für eine gute Flasche zu machen.

Blaye. — *Schloss von Plassac.* — Kaüfer von ganzer Ernte, Geruch, güter gewöhnlicher Wein . . . .

Bourg. — *Schloss Véransy.* — Habe noch ihn Flaschen von Jahre 1887 behaltet sich güt (Zettel vom Schloss) . . . .

Macau (Médoc). — Empfehlend Werth Behaltüng 10 Jahr . . . . .

Bereich Weinberg Vom Cypressat. — Eigenthüm vom Haüse sehr empfehlend . . . . "

Ein mit der schreibmaschine hergestellter zettel ist der liste aufgeklebt:

„Wichtige Ansicht

„Wenn Sie jehmahls Bestellüng gleich bekommen ünd nur dem Client zü schicken für das Früjahr Können Sie mir den Aüftrag gleich geben, mit der datum vor der Absendung, dann mache ich die Waare zürück in den Keller."

Dass auch die französischen behörden vor dergleichen schnitzern in der that nicht sicher sind, beweist ein mir aus gleicher quelle zugegangenes exemplar des offiziellen erlaubnisscheins für die besichtigung der *Tour St-Jacques*, mit der notiz: „Man hat nichts zu zahlen für diese Erlaubniss zu empfangen und den Thurm zu visitiren."

Ja, das übersetzen! W. V.

ZUR AUSSPRACHE VON *OATS*.

In einer notiz in *Notes and Queries*, *8th S.*, VIII, 292 (okt. 12, 1895), welche die frage behandelt, ob in den versen Sir Walter Scotts:

With the dullest hermit I'd rather dine
On an oaken cake and a draught of the Tyne
(Harold the Dauntless, canto IV, st. 8)

oaken ein druckfehler für *oaten* ist, teilt Mr. Thomas Ratcliffe (Worksop) mit: *Oat-cakes were called "oak-cakes" or "wut-cakes," "wuts" being the pronunciation of "oaks" by the broadest-tongued Derbyshire folk.* Somit ist die in erörterung stehende aussprache auch im herzen Englands, vielleicht sogar in Schottland[1], zu hause.

Berlin. G. KRUEGER.

---

[1] Dies letztere kann ich aus dem sitat nicht herauslesen, noch überhaupt für möglich halten. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IX. **FEBRUAR 1902.** Heft 10.

DEUTSCH-AMERIKANISCH.

Eine sprachstudie.[1]

Nationalgefühl und sprache eines volkes hängen innig zusammen. Je ausgeprägter das nationalgefühl, mit anderen worten das — sei es nun berechtigte oder unberechtigte — bewusstsein der eigenen stärke und grösse in jedem gliede des politisch als ein volk betrachteten körpers vorhanden ist, desto widerstandsfähiger wird die sprache im allgemeinen gegen fremde einflüsse sein, desto ablehnender wird sich der einzelne gegen die idiome anderer nationen verhalten. Das volk, das heutzutage anerkanntermassen das stärkste nationalgefühl besitzt, die engländer nämlich, liefert den sprechendsten beweis hierfür. Für den engländer gibt es überhaupt keine fremdwörter, wenigstens nicht fremdwörter im eigentlichen sinn. Gewiss bedient sich die sprache der gebildeten und der wissenschaft einer grossen zahl von wörtern, die fremden sprachen direkt entnommen sind, allein jedes derartige wort wird sofort anglisirt, d. h. es wird einfach nach englischer weise ausgesprochen und fortan als fester bestandteil der

[1] Der verfasser ist augenscheinlich weder phonetiker noch philolog (germanist oder anglizist) im eigentlichen sinne. Auch ist sein urteil zuweilen einseitig und offenbar durch persönliche üble erfahrungen einigermassen getrübt. Aber er kennt zweifellos land und leute sehr gut; und ich glaube, dass sein artikel selbst zunftphilologen und insbesondere die leser der *N. Spr.* interessiren wird. Auch bin ich überzeugt, dass der aufsatz an interesse verloren haben würde, wenn ich es versucht hätte, im texte weitgehende änderungen vorzunehmen oder vom verfasser vornehmen zu lassen. *D. red.* (A. R.)

englischen sprache betrachtet. Dies ist nationalgefühl in der sprache im extrem und ein oft recht komisch wirkendes extrem.[1] Bekannt ist das ablehnende verhalten des engländers fremden sprachen gegenüber. Wenn er von dem ausländer erwartet, dass dieser sich im verkehr mit ihm der englischen sprache bediene, so ist er damit im eigenen lande wohl im recht, im ausland jedoch hat er sich eben hierdurch schon oft und nicht mit unrecht den vorwurf der anmassung zugezogen.

Als des engländers antipoden in dieser beziehung liessen sich seine deutschen vettern betrachten. Man kann gerade in Deutschland beobachten, wie mit der zunahme des nationalgefühls auch die sprache sich von fremden einflüssen und zuthaten zu befreien strebte. Man denke nur an das mit französischen bestandteilen durchsäte schriftdeutsch, wie es zur blütezeit des deutschen partikularismus mode war, und vergleiche damit die energischen bestrebungen der jüngsten jahre, die eine reinigung der deutschen sprache von allen entbehrlichen fremdwörtern bezweckten und zum teil auch erreichten.

Der durchschnittsdeutsche jedoch besitzt noch lange nicht jenen grad von nationalgefühl, zu dem seine vergangenheit wie seine rasseanlagen ihn berechtigten. Das unheilvolle schwächlingsbewusstsein sitzt noch tief in mancher deutschen brust, und der geist der fremdenverhimmelung spukt noch immer in den deutschen landen. Ausländische sitten und gebräuche gehören zum „guten ton", und der ausländer selbst geniesst im allgemeinen eine achtung, die an ehrerbietung grenzt. Wenn er die deutsche sprache nur radebrecht, so findet man dies „so interessant", und seine manieren, seien sie noch so flegelhaft, sind immer nur „sehr originell". Natürlich stets eingedenk des alten spruches: *Quod licet Jovi, non licet bovi.*[2]

---

[1] Ich erinnere nur an wörter wie *psyche, pneumonia, hydrogen, miserere, financier* etc.

[2] Dies alles scheint mir keineswegs mehr auf Deutschland oder wenigstens Norddeutschland seit etwa 30 jahren zu passen. Im gegenteil! A. R.

Äussert sich so diese ehrerbietung vor allem fremden schon im eigenen lande, so ist es nicht zu verwundern, dass der durchschnittsdeutsche, wenn seine schritte ihn ins ausland führen, von dem gefühl eines schüchternen schuljungen ergriffen wird, der sich plötzlich inmitten einer gesellschaft von erwachsenen männern sieht. Er wird zu seinem leidwesen die erfahrung machen, dass der bewohner des fremden landes weniger zuvorkommend gegen ihn ist, als *er* es gegen den ausländer zu sein pflegte; seine mangelhafte kenntnis der sprache wird verlacht, seine manieren werden linkisch gefunden werden. Dazu kommt, dass der deutsche an und für sich im gesamten ausland auf eine gewisse antipathie stösst. Es ist dies eine thatsache, die sich nicht wegleugnen lässt, und eine thatsache, die je nach den verhältnissen auf verschiedene gründe zurückzuführen sein dürfte. Allein die antipathie ist da, und die folge davon ist, dass der im ausland lebende deutsche oft seine nationalität zu verleugnen, in jedem fall aber sich so viel wie möglich seinen neuen landsleuten zu assimiliren sucht.

Diese nicht gerade rühmenswerte assimilationslust des deutschen im auslande wird unterstützt durch seine assimilationsfähigkeit, und in der that dürfte es kein anderes volk der erde geben, das sich mit derselben leichtigkeit und raschheit fremden verhältnissen anzupassen verstünde. Das treue festhalten an den alten überkommenen bräuchen, das man manchmal als einen grundzug des deutschen charakters preisen hört, wird zum märchen, sobald der deutsche den fuss auf die fremde scholle setzt. Es mag ausnahmen geben, besonders in fällen, wo sich die ausgewanderten infolge der natürlichen oder klimatischen verhältnisse des landes zu einer exklusiven kolonie vereinigen — ich erinnere hier an Südbrasilien —; wo jedoch der deutsche auswanderer gezwungen ist, sich, wie namentlich in den grösseren städten des auslandes, unter die einheimische bevölkerung zu mengen, da ist es auch mit deutscher sitte, deutschem empfinden und selbst mit deutscher sprache in bälde vorüber.

Allein gerade diese assimilationsfähigkeit ist es, die den deutschen in Amerika, d. h. den klugen und vorurteilslosen in

Amerika, stets als willkommenes einwanderungselement erscheinen liess. Der einwanderer soll seiner nationalität entsagen, soll amerikanischer bürger, kurz, soll vollkommen und dauernd amerikaner werden. Dies ist und war von jeher der leitende gedanke der amerikanischen einwanderungs- und naturalisirungsgesetze, und ihnen wurde niemand besser gerecht, als der pilger aus deutschen gauen, der gekommen war, um in der neuen welt sein glück zu suchen.

Seitdem der grosse zug nach dem gepriesenen land der freiheit begonnen hat, — was ungefähr in die zwanziger jahre des vergangenen jahrhunderts zurückdatirt, — war die deutsche einwanderung neben der irländischen die stärkste und überbot diese letztere sogar in einigen perioden. Welch bedeutende rolle daher das deutsche element in der geschichte Nordamerikas spielt, kann jeder in einem unparteiischen geschichtsbuch nachlesen. Die irländer mögen in der ihnen über den hals wachsenden deutschen einwanderung eine gefährliche konkurrenz erblickt haben, und so war die stimmung zwischen deutschen und irländern schon von jeher eine gereizte. Bekanntlich fanden in den 30er und 40er jahren bei der landung in New York förmliche strassenschlachten zwischen den angehörigen beider nationen statt, und die nachwehen hiervon machen sich noch heute fühlbar. Der irländer gebraucht die wörter *Dutch* und *Dutchman*[1] schlankweg als schimpfnamen, und dem deutschen schliesst das wörtchen *Irish* so ziemlich das gegenteil aller guten menschlichen eigenschaften in sich. Es ist wohl überflüssig zu bemerken, dass das gesagte, wie auch das folgende, nur für die sogenannten niederen schichten der bevölkerung gilt, die ja, wenn man von einwanderung im allgemeinen spricht, ausschliesslich in betracht kommen.

Trotz der grossen assimilationsfähigkeit des deutschen ist natürlich auch in Amerika der assimilirungsprozess etwas individuelles und vollzieht sich bei dem einen vielleicht rascher wie bei dem andern. Lebensalter vor allem und bildungsstufe

[1] Das wort *Dutch* bedeutet natürlich für den gebildeten in Amerika nicht „deutsch“, sondern „holländisch“; es hat sich jedoch, wohl infolge der klangverwandtschaft, unter der niederen klasse der bevölkerung vollkommen für „deutsch“ eingebürgert.

des einzelnen haben hier ein grosses wort mitzureden. Betrachten wir jedoch die grosse masse der deutschen einwanderer im allgemeinen, so lässt sich konstatiren, dass bereits in der zweiten generation gewöhnlich nicht nur deutsche sitte und deutsche denkweise, sondern vielfach auch die deutsche sprache vollständig verschwunden ist. Ja, der enkel weiss kaum noch, dass sein grossvater ein echter und leibhaftiger „*Dutchman*“ war, wenn ihn nicht vielleicht sein deutsch klingender name daran erinnerte. Wie peinlich manchem diese erinnerung sein muss, lässt sich aus der massenhaften abänderung guter deutscher namen ins englische ersehen, eine praxis, die leider nicht immer erst nach generationen geübt wird, sondern deren sich auch solche nicht entblöden, deren wiege noch auf deutschem boden stand. Herr Schmidt schreibt nach ein paar jährlein seinen namen nur mehr als Mr. Smith, herr Fischer lässt ostentativ das *c* weg, herr Kufner macht einen Mr. Cooper aus sich, und herr Blumenthal leistet sich etwas ganz besonderes und nennt sich fortan Mr. Bloomingdale. Derlei beispiele liessen sich nach hunderten anführen, und alle zeigen sie nur, wie sehr der deutsche im ausland bestrebt ist, seine nationalität schlechthin zu verleugnen.

Gewöhnlich beginnt die deutsche sprache sich schon in der ersten generation zu verlieren, und die kinder deutscher eingewanderter eltern verstehen meist wohl deutsch, sprechen es jedoch meist sehr mangelhaft oder gar nicht. So kann man in arbeiterfamilien häufig die beobachtung machen, dass eingewanderte eltern zu ihren in Amerika geborenen kindern deutsch sprechen und von diesen, denen das in der schule gelehrte und auf der strasse gehörte englisch viel geläufiger ist, stets englische antworten erhalten, und beide teile verstehen sich vortrefflich. Auffallend ist nur, dass sich bei eingewanderten anderer nationen die heimatliche sprache viel länger und selbst durch generationen hindurch erhält, was sich hauptsächlich in französischen familien beobachten lässt.[1]

---

[1] Meine eigenen ansichten stimmen nicht in allen punkten mit denen des verfassers überein. Aber ich unterlasse es absichtlich, seine urteile und beobachtungen überall, wo sie mir falsch erscheinen, zu berichtigen oder zu ergänzen. Sie stellen immerhin ungefähr die

Viel mag hierzu natürlich der umstand beitragen, dass das englische eine dem deutschen verwandte sprache ist, und dass daher der deutsche die englische sprache verhältnismässig leichter erlernt, als der romane. Der deutsche einwanderer, der durch die verhältnisse in eine englisch sprechende umgebung geworfen wird, beherrscht die sprache, soweit sie mit seinen bedürfnissen zusammenhängt, in sehr kurzer zeit, und man kann leuten begegnen, die — bei einem sonst sehr niedrigen geistigen niveau — nach kaum einjährigem aufenthalt im lande sich fliessend der fremden sprache bedienen. Man denke hier natürlich an kein korrektes sprechen; die anzeichen, dass es eine von blossem hören, also durch blosse nachahmung, erlernten sprache ist, sickern an allen ecken und enden durch. Es wird damit leicht begreiflich, dass leute dieses schlages, die sich anscheinend mühelos in der fremden sprache verständigen, absolut unfähig sind, von einer sprache in die andere zu *übersetzen*, ein geistiger vorgang, der ihnen völlig unbekannt bleibt, und es wäre interessant, zu erforschen, welches zerrbild der fremden sprache sich im gehirn eines derartigen wunderkindes widerspiegelt.[2]

anschauungsweise aller gebildeten und sich deutsch fühlenden eingewanderten deutschen in bezug auf die behandelten fragen dar. Ich halte jedoch für notwendig, hier zu bemerken, dass nicht bloss die deutschen, sondern alle nationalitäten europäischer herkunft, mit alleiniger ausnahme der franzosen, vor allem auch die italiener, sich dem assimilationsprozesse ohne mühe fügen und in sehr kurzer zeit erliegen. Auch die franzosen können diesem prozesse nicht auf lange dauer widerstehen, selbst wo sie in kompakten massen zusammenwohnen. Die französischen kanadier sind nicht mehr franzosen. — Die juden assimiliren sich hier zu lande *nicht mehr* und *nicht weniger* als in andern ländern. — Ferner hätte der verfasser deutlicher hervorheben sollen, dass jener assimilationsprozess keineswegs ausschliesslich oder vorzugsweise ein rein linguistischer ist, und dass „amerikanisirung" etwas ganz anderes bedeutet als „anglisirung". Die nordamerikaner sind nicht engländer; und dass sie es nicht sind, das verdanken sie, abgesehen von andern ursachen, vor allem dem einflusse anderer nationalitäten und ganz besonders dem der deutschen nationalität. A. R.

[2] Oft sind sie sich gar nicht bewusst, dass sie zwei sprachen sprechen. Ihr *Dutch* oder *English* ist dann nichts weiter als eine abscheuliche und hässliche art von *lingua franca*, die für den gebildeten unverständlich ist. A. R. (Was der verf. oben anführt, ist bezeichnend

Immerhin gelingt es dem deutschen, neben dem stammverwandten holländer und skandinavier, noch am besten, die englische sprache zu bemeistern, während bei eingewanderten romanischer abstammung in der aussprache des englischen immer die muttersprache mehr oder weniger mit durchklingt. Namentlich verrät sich der franzose sofort durch die zerhackung und zumeist gleichmässige betonung der silben, wie er es in seiner eigenen sprache gewohnt ist; auch die aussprache des englischen *th* macht ihm schwierigkeiten, und es lautet in französischem munde gewöhnlich wie *s*. Der deutsche verfällt mit diesem konsonanten meist in das andere extrem und spricht ihn wie ein *d* aus, ein vergehen, das amerikanischen witzblättern dazu dient, den englisch sprechenden deutschen zu karrikiren; auch die fälschliche „weiche“ aussprache der „harten“ konsonanten *k*, *p* und *t* wird hierzu vielfach herbeigezogen, eine sprachsünde, derentwegen wir ja auch von anderen nationen bespöttelt werden.

Obwohl der deutsche, sobald er der englischen sprache einmal mächtig ist, sich dieser mit vorliebe bedient, so steht es doch ausser frage, dass in Amerika viel deutsch gesprochen wird, — welche art von deutsch, soll erst das folgende zeigen. Der ankömmling allerdings, der, ohne jede kenntnis der englischen sprache, sich mit der weitverbreiteten ansicht tröstet, mit deutsch könne man in Amerika „ganz gut durchkommen“, wird am anfang einige bittere erfahrungen einheimsen müssen, es sei denn, er ginge nach der grossen brauerstadt Milwaukee, wo die deutsche bevölkerung und mit ihr auch die deutsche sprache überwiegt. Man erzählt sich sogar, manche der dortigen geschäftshäuser trügen die bemerkung *English spoken* auf ihren ladenfenstern, was jedoch, sollte es wirklich der wahrheit entsprechen, wohl nur als ein schlechter witz aufzufassen sein dürfte.

Es ist nicht mehr als natürlich, dass eine sprache, die vielleicht überhaupt nie rein, d. h. nie in übereinstimmung mit der geschriebenen sprache, sondern stets nur in der heimat-

dafür, wie wenig das übersetzen und die praktische beherrschung miteinander zu thun haben. Es ist übrigens nur die *unvollkommenheit* der nachahmung, die den mangel an korrektheit verschuldet. W. V.)

lichen mundart gesprochen wurde, inmitten einer fremdsprachlichen umgebung noch mehr an reinheit verliert, indem von dieser fremden sprache manche wörter und ausdrücke teils ganz herübergenommen, teils mehr oder minder verstümmelt, d. h. mundgerecht gemacht, der eigenen sprache einverleibt werden. Welch ausgedehnte anwendung jene erstere eventualität, also die direkte einflechtung englischer wörter in die deutsche konversation, findet, davon kann sich jeder überzeugen, der sich nur eine viertelstunde lang mit einem eingewanderten deutschen handwerker oder dienstboten unterhält. Es handelt sich hier vornehmlich um gegenstandswörter, und der ursprüngliche deutsche artikel wird in den meisten fällen beibehalten, abgesehen von wenigen wörtern, wo sich durch anscheinend willkürlichen gebrauch ein vom deutschen abweichender artikel eingebürgert hat.

Für gegenstände, deren der eingewanderte in seinem berufe bedarf, gibt es also fortan keine deutsche benennung mehr; es ist ja auch die möglichkeit vorhanden, dass manche dieser gegenstände dem deutschen einwanderer in der heimat völlig unbekannt waren, und dass derselbe in der that keinen entsprechenden deutschen ausdruck hierfür kennt. Allein der eingewanderte hört von seiner umgebung eben nur die englische benennung und glaubt sich daher verpflichtet, das beispiel nachzuahmen. Auch ist die englische sprache bekanntlich sehr reich an einsilbigen wörtern, so dass vielleicht auch gründe der bequemlichkeit mitsprechen. Dass ferner auch die verschiedenen berufsklassen nur noch mit ihren englischen namen bezeichnet werden (unter denen sie selbst im annoncenteil der deutschen zeitungen figuriren), braucht kaum erwähnt zu werden. Die verschiedenen berufsklassen sind eben jede für sich ein vielgenannter faktor im öffentlichen leben, und die sprache des öffentlichen lebens ist eben doch die englische.

Der deutsche arbeiter oder handwerker also sucht nicht mehr nach arbeit, sondern er sucht einen *job*, er geht nicht mehr in die werkstatt, sondern in den *shop*, sein vorgesetzter ist nicht mehr der aufseher oder der meister, sondern der *boss*. Er nennt sich nicht mehr zimmermann, schneider, spengler, sondern *carpenter*, *tailor* oder *plumber*. Der kellner wird zum

waiter, der kommis zum *clerk*, der fuhrmann zum *driver*, die köchin zur *cook*. Das ist infolge der verhältnisse leicht verständlich und verzeihlich.

Bei weitem der grösste teil deutscher wörter jedoch wird durch die entsprechenden englischen verdrängt auf dem gebiet der haus- und küchengeräte. Bedenkt man, welch grosse rolle diese wörter im sprachschatz und in der konversation des niederen volkes spielen, so lässt sich ahnen, dass damit die deutsche sprache fast schon zur hälfte englisch gesprochen wird. So dürfte man auf der suche nach dem guten deutschen worte „schachtel“ vergeblich die Vereinigten Staaten durchreisen. Wofür hätte man auch das schöne und viel kürzere wörtchen *box*? Dem „zündhölzchen“ ergeht es nicht viel besser, so ein kleines ding sollte überhaupt nicht so viel buchstaben beanspruchen, und *match* sagt sich doch so viel leichter und rascher. Dasselbe schicksal wird einer unzahl anderer gut deutscher wörter zu teil; sie verschwinden, als hätten sie nie existirt, und an ihre stelle treten die wörter *bottle*, *can*, *pail*, *pot*, *broom*, *stove*, *roof*, *key*, *basket*, *pin*, *pencil*, *paper*, *chair*, *carpet*, *blanket*, *ceiling* u. a. m., die alle in der konversation die entsprechenden deutschen bezeichnungen vollständig verdrängen. Das wort „zimmer“ hat natürlich ebenfalls seine existenzberechtigung verloren und wird konsequent zum *room*, mit einem allerliebsten deminutiv in allemannischem munde, das sich nur als „rühmle“ niederschreiben lässt. Dass man ferner für einen *room* keine „miete“ mehr bezahlt, sondern nur noch einen *rent*, ist wohl selbstverständlich. Demselben verfahren unterliegen zum grössten teil auch die deutschen benennungen für lebensmittel. Der deutsch-amerikaner kennt weder kartoffeln, noch saure gurken, weder ein huhn, noch einen hummer; er spricht stets nur von *potatoes*, von *pickles*, von *chicken*, von *lobster* und anderem „stoff“. Denn mit „stoff“ bezeichnet er, wie der amerikaner mit *stuff*, alles, was man im korrekt deutschen etwas vulgär unter „zeug“ zusammenfasst.

Wir sehen hier also eine zersetzung der sprache mit englischen bestandteilen auf kosten des deutschen sprachmaterials; im weiteren bemerken wir den ausgedehnten gebrauch gewisser englischer redeteile, und zwar in einem masse, wie sie selbst

der eingeborene nicht gebraucht. Hierher gehören vor allem gewisse interjektionen, wie *gracious, my God*, das eingeschaltete *the dickens* und andere; als flüche gebrauchte ausdrücke, wie *confound it* und andere minder harmloser natur; das stereotype *all right* und das jede meinungsäusserung einleitende *well*; das häufig die bejahungspartikel vertretende *sure*; das wörtchen *plenty* für „genug"; die grussformeln wie *how do you do, good bye, good morning* etc. und schliesslich gewisse stehende ausdrücke wie *of course, never mind, go ou, shut up* und das eigentümliche *anyhow*, dessen sinn von den meisten gar nicht verstanden und daher bei jeder gelegenheit und ohne jede berechtigung gebraucht wird.

All die geschilderten beispiele sind keineswegs als vereinzelte fälle zu betrachten, sondern sie sind in der von der grossen menge der deutschen einwanderer gesprochenen sprache zur regel ohne ausnahme geworden. Immerhin aber haben wir es hier mit redeteilen zu thun, die, der fremden sprache direkt entnommen, als bestandteile dieser fremden sprache an und für sich korrekt sind.

Wir kommen nun zu der sprach*verstümmelung*, d. h. der verstümmelung *englischer* wörter, die, an stelle der betreffenden deutschen gebraucht, den deutschen sprachregeln oder dem deutschen gehör angepasst werden. Diese klasse setzt sich zum grössten teil aus zeitwörtern zusammen, und während eine sprach*zersetzung* nach obigen beispielen noch verzeihlich war, ist eine sprach*vermischung* nach folgenden rezepten ebenso unmotivirt wie lächerlich. Diese verdeutschung englischer zeitwörter geschieht auf sehr einfache weise: man nimmt das meist sehr kurze englische zeitwort, hängt ihm die deutschen verbalendungen und verbalaffixe, an und das deutsch-amerikanische zeitwort ist fertig.

Das folgende möge eine kleine blumenlese solcher zwitterprodukte geben, wie sie jederorts gang und gäbe sind:

für	„anfangen"	— *start*-en,	ge-*start*-et,
„	„anziehen (kleider)"	— *dress*-en,	ge-*dress*-t,
„	„aufhören"	— *stop*[*p*]-en,	ge-*stop*[*p*]-t,
„	„ausgeben (geld)"	— *spend*-en,	ge-*spend*-et,

für	„behandeln“	— *treat*-en,	ge-*treat*-et,
„	„sich beklagen“	— *complain*-en,	*complain*-t,
„	„sich benehmen“	— *behav*(*e*)-en,	*behave*-t,
„	„beobachten“	— *watch*-en,	ge-*watch*-t,
„	„fertig machen“	— *fix*-en,	ge-*fix*-t[1],
„	„gebrauchen“	— *us*(*e*)-en,	ge-*us*(*e*)-t,
„	„läuten“	— *ring*-en,	ge-*ring*-t,
„	„mischen“	— *mix*-en,	ge-*mix*-t,
„	„plagen“	— *bother*-n,	ge-*bother*-t,
„	„schelten“	— *kick*-en,	ge-*kick*-t,
„	„wechseln“	— *chang*(*e*)-en,	ge-*change*-t,
„	„ziehen (wohnung wechseln)“	— *mov*(*e*)-en,	ge-*move*-t,

und eine unmenge anderer mehr, die alle in gleicher weise mundgerecht gemacht und durchkonjugirt werden. Besondere beachtung verdient das zeitwort *catch*-en (fangen etc.), mit dem vergangenheitspartizip ge-*catch*-t, und die schöne redewendung: „Ich hab' ein kalt gekätscht“, was, ins gut deutsche übertragen, heissen soll: „Ich habe mir einen schnupfen geholt.“ Auch hübsche zusammensetzungen finden sich, wie aus-*pick*-en, ausge-*pick*-t (für: heraussuchen, herauslesen), auf-*mix*-en, auf-ge-*mix*-t (für: „in unordnung bringen“) und andere mehr.

Nach einem ähnlichen prinzip werden manche im englischen auf *y* endigende eigenschaftswörter verdeutscht, und man hört „clumsig“ für „plump“ (von *clumsy*), „fönnig“ für „lustig, komisch“ (von *funny*), „läsig“ für „faul“ (von *lazy*) und das schöne wort „bissig“, was jedoch nichts mit „beissen“ gemein hat, sondern nur besagen will, dass die in rede stehende person sehr beschäftigt ist (*busy*).

In eine andere klasse lassen sich eine anzahl *deutscher* wörter reihen, die — dem *laut*, jedoch nicht der bedeutung nach englischen wörtern nahe kommend — im deutschen fälschlich da gebraucht werden, wo im englischen das ent-

---

[1] *To fix* („in ordnung bringen, fertig machen“) ist bekanntlich ein lieblingswort des amerikanischen englisch. A. R.

sprechende *klangverwandte* wort am platze wäre. Es ist nur eine kleine anzahl, allein jedes beispiel dieser aus zufälliger klangähnlichkeit entstandenen sprachverquickung ist der erwähnung wert, und sei es auch nur der darin liegenden unfreiwilligen komik halber.

Welcher deutsche ankömmling spitzt nicht misstrauisch die ohren, wenn ihm bei seiner ankunft in New York sein ihn erwartender landsmann sagt, er wolle ihn nach der dritten „*ebene*“ bringen? Lässt er sich dorthin bringen, so wird ihn ein flüchtiger blick auf den laternenpfahl belehren, dass er sich in der dritten *avenue* befindet. Er hat bereits etwas gelernt und merkt sich „ebene“ für *avenue.*

Man spricht von einem wirt, der seine „*leisten*“ nicht bezahlen kann. Man denke nicht an schuhleisten (der arme mann wäre wirklich zu bedauern), allein er kann seine *license* nicht bezahlen, d. h. die zur führung einer wirtschaft nötige licenz, die mit jährlichen steuern belegt ist.

Spricht man einmal bei herrn Schmidt oder herrn Meier vor, so kann man zu hören bekommen, dass derselbe leider nicht zu hause sei; er sei in der „*mietung*“. Gemeint ist *meeting*, d. h. in einer versammlung seines kegelklubs oder irgend eines anderen vereins.

Die leichenbestatter heissen im englischen *undertakers*; dies wird im deutsch-amerikanischen zum „*unterdecker*“, jedenfalls weil es deren obliegenheit ist, die abgeschiedenen „unter die erde zu decken“.

Das wort „*schleisse*“ wird, entsprechend dem englischen *slice*, immer fälschlich für „schnitte“ gebraucht; man spricht von einer schleisse brot, einer schleisse wurst u. s. w. Kleinere verquickungen wie das wort „bundel“ für bündel (englisch *bundle*) oder „bettler“ für „hausirer“ (englisch *peddler*) u. a. seien gar nicht weiter erwähnt.

Auch einige zeitwörter reihen sich hier würdig an. Vor allem finden wir hier das schöne verbum „*erfordern*“, das jedoch mit dem korrekt deutschen „erfordern“ absolut nichts gemein hat, sondern „erschwingen“ bedeutet, analog dem englischen *afford*. „Ich brauche einen neuen suht (*suit* = anzug)“, seufzt der arme mann, „aber ich kann's nicht erfordern“.

Ein anderes ist „belangen“, das, dem englischen *belong* gemäss, „gehören“ bedeutet. „Belangt dies päper zu dir?“ — zu deutsch: „Gehört dir diese zeitung?“ — Für „bleiben“ wird häufig „*stehen*“ gebraucht in nachbildung des englischen *stay*, und wenn jemand nicht für etwas „*kehrt*“, so denke man nicht an einen besen, sondern halte sich das englische *I don't care for it* vor augen, was heissen will: „ich gebe nichts drum“ oder „es ist mir einerlei“.

Im westen der Vereinigten Staaten ist ferner das zeitwort „gleichen“ im gebrauch für „lieben, gerne mögen“, obwohl es mit seinem prototyp, nämlich dem englischen *like*, im grunde doch sehr wenig ähnlichkeit besitzt. „Gleichen sie frucht?“ wird man von der aufmerksamen wirtin gefragt werden. Man breche in kein gelächter aus, sondern übersetze rasch: „Essen sie obst gerne?“ und sage darauf in gutem deutsch-amerikanisch: „*Oh yes*, ich thu'“.

In diese kategorie gehört auch das schöne „*mitaus*“ für „ohne“ (*without*) und das adverbiell gebrauchte „bevor“ anstatt „vorher“ oder „früher“, in übereinstimmung mit dem englischen *before*. Beispiel: „Bevor hat er einen stohr geeignet, aber mitaus die kostumers hat noch jeder gefehlt“, — zu deutsch: „Früher hat er einen laden gehabt, aber ohne kunden hat bis jetzt jeder bankrott gemacht“ („gefehlt“ von *fail*).

Zu guterletzt haben wir noch ganze redewendungen, die dem englischen nachgebildet und so allgemein geläufig sind, dass sie nur dem ganz unbefangenen beurteiler noch auffallen werden.

„Schlecht fühlen“ und „gut fühlen“ hört man selbst aus dem munde gebildeter deutscher für „sich wohl“ oder „sich unwohl fühlen“ (*feel well, feel bad*); ebenso „ich wundere, ob . . .“ für „ich möchte wissen, ob . . .“ (*I wonder if . . .*); desgleichen „diesen weg“ oder „den anderen weg“ für die kurzen deutschen wörtchen „so“ oder „anders“ (*this way, the other way*), z. b. „Ich hab' es diesen weg probirt“ — „Ich habe mir's den andern weg gedacht.“ „Es ist ein gut ding“ wird immer gesagt für „es ist gut“ (*a good thing* im englischen); „er ist fein ab“, oder „gut ab“ will heissen, dass die betreffende person „gut daran“ ist (*he is well off*); „er macht

gut aus" wird hauptsächlich von geschäftsleuten gesagt, die ihr gutes auskommen haben, obwohl für diese spezielle redewendung eigentlich gar kein englisches analogon existirt. Äusserst komisch wirkt die wörtliche übersetzung der englischen zusammensetzungen mit *any*, wie *anybody*, *anything*, *anywhere* etc., mit: „irgendjemand, einiges, irgendwo" etc. Beispiele: „Er thut *einiges*", was heissen will: „er ist zu allem fähig". „Das bietet *einiges*", oder zu deutsch: „das übertrifft alles" (hier ist auch das wort „bietet" zu beachten, das nicht etwa eine verkürzung des deutschen „überbieten" ist, sondern eine verdeutschung des englischen *beat*: — *this beats anything*). „Er ist mit *einigem* zufrieden", zu deutsch: „er ist mit allem zufrieden". „*Irgendjemand* wird mir recht geben", zu deutsch: „jeder wird mir recht geben". „*Irgendwo* kann man dies hören", zu deutsch: „überall kann man dies hören".

Die blosse bejahungspartikel wird oft, wie schon oben angedeutet, durch „ich thu'" oder „ich hab'" umschrieben (englisch *I do*, *I have*), das futurum oft durch „ich geh'" (englisch *I am going to* . . .), z. b. „ich geh' mich niedersetzen", „er geht nach haus fahren" etc. Dass der in Amerika geborene abkömmling deutscher eltern die höflichkeitsform in der konversation überhaupt nicht mehr kennt, sondern jedermann mit „du" anredet, — nicht aus vorsätzlicher rauhbeinigkeit, sondern weil er eben in dem „du" die übersetzung des klangverwandten englischen *you* erblickt, — davon wird sich schon mancher neu gelandete deutsche eigentümlich betroffen gefühlt haben.

Zu alledem kommen noch kleine nachlässigkeiten in der sprache, wie der gebrauch von *for* statt „für", die genetiv- und dativbildung mit „von" und „zu", der gebrauch von *my* für „mein" und ähnliche sprachdelikte, wie sie sich mehr oder minder zahlreich schon in den verschiedenen deutschen dialekten finden.

Nach all dem gesagten lässt sich leicht erkennen, dass von der deutschen sprache, wie sie von der grossen menge der deutschen eingewanderten und deren nachkommen gesprochen wird, herzlich wenig mehr übrig geblieben ist. Der ankömmling aus der alten heimat wird wohl von seinen lands-

leuten verstanden werden, er wird am anfang jedoch oft kopfschüttelnd und sprachlos vor dem an sein ohr klingenden kauderwelsch stehen; da jedoch sein hauptbestreben darin liegt, vor allem einmal alles abzustreifen, was ihn als *greenhorn* erscheinen lassen könnte, so wird er auch sein heimatliches deutsch über bord werfen und sich bemühen, den deutsch-amerikanischen jargon in bälde zu bemeistern. Die deutschen schulen, die in grösseren städten zur pflege der deutschen sprache (meist aus privaten mitteln) unterhalten werden, sind natürlich nicht im stande, diese sprachkorruption zu verhüten, ebensowenig wie im mutterlande die schulen die verschiedenen dialekte zu beeinflussen vermögen. Noch viel weniger ist hierzu die deutsch-amerikanische presse befähigt, in deren spalten dieser jargon vielfach die schönsten blüten treibt. Selbst die best redigirten deutschen zeitungen können natürlich nicht vermeiden, dass sich der jargon namentlich in ihren anzeigenteil drängt. Die annoncen wollen zur grossen menge sprechen, sie müssen daher in der sprache der grossen menge sprechen. Wenn ein kleidergeschäft in einer deutschen zeitung seine *covert cloth top coats* anpreist oder ein modemagazin seine *mourning millinery*, so kann man noch ein auge zudrücken; das ist wenigstens reines englisch, und die englischen benennungen für derlei waren sind eben jedem die geläufigeren. Schön jedoch nimmt sich ein mischmasch aus, womit z. b. ein möbelgeschäft einen toilettentisch anzeigt; unter der überschrift „Spezielle bargains“ finden wir das folgende: „Mahagonisirter *dresser*, mit drei fächern, brass top handles und knobs, serpentine front, ovale schwingende gläser von French bevelled plateglas.“ Der des englischen unkundige deutsche nehme daher erst sein wörterbuch zur hand, wenn er sich im annonceteil einer deutsch-amerikanischen zeitung orientiren will. „Spezielle bargains“ und „spezielle attraktionen“ sind stehende ausdrücke für „besondere gelegenheitskäufe“. Auch grammatikalische fehler, wie „engrollende regenschirme“ oder das komische „irgend jemand, einiges“ u. s. w. finden sich in hülle und fülle.

Es sei hier nicht des charakters des deutsch-amerikaners gedacht, der nur zu gerne seine alte heimat bespöttelt und

sich mit vorliebe gerade die schlechtesten gewohnheiten seiner neuen landsleute aneignet; seine sprache jedoch ist ein unding, und schon ihretwegen ist das wort berechtigt, das jüngst im kaiserlichen schloss zu Berlin gesprochen wurde: „Ich kenne deutsche, ich kenne amerikaner, aber deutsch-amerikaner kenne ich nicht.“

New York. FILIP FERDINAND KESTER.

DIE REDUPLIKATION IN DER FRANZÖSISCHEN WORTBILDUNG.

Unter reduplikation oder gemination in der sprache haben wir im allgemeinen die verdopplung von lauten oder geräuschen, von silben und von wörtern zwecks erzeugung eines neuen wortes zu verstehen. Diez bespricht in seiner romanischen grammatik (teil II³, s. 441) auch diese erscheinung, aber nur ganz vorübergehend. „Am schlusse dieses abschnittes“ (der von der zusammensetzung der wörter handelt), sagt er, „möge noch einer eigentümlichen art der wortbildung in kürze gedacht werden, einer solchen nämlich, die durch verdoppelung eines wortes gewonnen wird. Komposita dieser art liegen schon im lateinischen, wenn auch nur in geringer zahl vor, wie *furfur, murmur, turtur, carcer, querquerus*. Das neuere gebiet aber enthält, besonders in seinen volksmundarten, solcher wörter nicht wenige, meist aus der sphäre der kindersprache und diminutiven sinnes. Es lassen sich, wenn man von der form ausgeht, zwei fälle unterscheiden. 1. Ein wort wird buchstäblich verdoppelt, wie im spanischen *ro-ró*[1] wiegenkind (von der interjektion *ro*); fr. *bon-bon* zuckerwerk (vom adj. *bon*), mundartlich *doux-doux* dass.; verdoppelte imperative haben wir oben gefunden. Meistenteils ist das zu geminirende wort für sich ohne bedeutung und gelangt erst durch die gemination zu einer solchen: ital. *ba-bà* amme (vgl. *balia*), *po-pò* kindchen (lat. *pupus*), *bro-brò* unruhstifter (*brogliare*), *Pe-pè* Josephchen (*Giuseppe*); span. *gorri-gorri* kindergesang; fr. *do-do* schläfchen (*dormir*), *fan-fan* kindchen (*enfant*), *jou-jou* ein spielzeug (*jouer*),

[1] Müsste den akzent auf der ersten silbe haben. F. L.

clo-clo uhr (*cloche*). 2. Es wird nur der anlaut eines wortes bis zum stammvokal gesetzt, worauf das vollständige wort folgt, was eine ähnlichkeit hat mit der verbalreduplikation: franz. (mdartl.) *pé-père* väterchen, *mé-mère* mütterchen, *fré-frère* brüderchen, *fi-file*[1] töchterchen, *dé-det* fingerchen, *bé-bête* tierchen, *Cha-chale* Karlchen, *Bé-bèle* Isabellchen; neuprov. *ma-maou* kleine verletzung (dtsch. *weh-wehchen*)."

Soviel sagt Diez über diese höchst interessante erscheinung der gemination. Abgesehen davon, dass seine behandlung derselben nur äusserst kurz und zusammenfassend ist, zeigen sich in derselben auch ungenauigkeiten, wie man am schlusse dieser abhandlung ersehen wird. Wir wollen die reduplikation entsprechend unserer oben gegebenen definition zergliedern und behandeln zuerst die

I. *Klangreduplikation.*

Diese art der verdopplung, die wir klangverdopplung nennen, besteht in der wiederholung eines lautes oder geräusches zur bildung eines wortes, welches das den laut erzeugende wesen oder den das geräusch verursachenden gegenstand bezeichnet. Diese geminationsart bildete die ursprüngliche sprachquelle. Die geschaffenen wörter beruhen hierbei lediglich auf nachahmung.

Es wurden die laute der menschen und tiere und besonders charakteristische geräusche nachgeahmt. Diese wortbildung durch klangverdopplung ist uralt und allgemein verbreitet, aber sie bleibt immer noch im gebrauch, wie das unten angeführte ganz moderne *teuf-teuf* am besten zeigt. Wir wollen hier nur die auf französischem boden durch klangverdopplung entstandenen wörter betrachten.

a. Auf beobachtung und nachahmung der menschlichen laute beruhen wortbildungen wie *bébé* (m.) kleines kind, *gnian-gnian* [*ɲãɲã* oder in pariser aussprache: *njãnjã*], das eigentlich *piep piep* oder *quak quak* bedeutet und das stammelnde zögernde wesen eines blöden oder energielosen menschen nachahmt, dann aber auch adjektiv = *piepig, quackelig* und substantiv geworden

---

[1] Richtiger wohl: *fi-fille*. F. L.

ist, = *piepiger mensch, quackelfritze, der immer klagt und nicht zu handeln oder zu reden wagt.* Auch *nanan*, das von kindern für süssigkeit gebraucht wird (cf. Sachs-Vill.), dürfte hierher gehören, etwa unserem „*ei, ei!*“ entsprechend, aus der verdopplung der interjektion *na* entstanden. Ein lispler oder jemand, der das stimmhafte frikative *g* und *j* [= ʒ] falsch ausspricht, wird volkstümlich mit *ze-ze* oder *zé-zé* [*zəzə* oder *zeze*] bezeichnet; das lispeln oder fehlerhafte aussprechen der genannten beiden konsonanten mit dem aus *zé-zé* gebildeten *zézaiement* (auch *zézayement* und *zézeyement* geschrieben). Weiter nennen wir hier das schweizerisch-französische *piapia* (f.) schwätzerin, das wohl auf lautnachahmung beruht, aber auch durch silbenverdopplung einer dem französischen *piailler* entsprechenden dialektischen wortform entstanden sein kann.

Jedenfalls sind auch die der kindersprache angehörigen *kiki*, hund, baubau, und *quiqui*, vogel, hier anzuführen, die beide gleich ausgesprochen werden; *kiki* scheint hiernach bei kindern gewissermassen eine universalbezeichnung für alles kleine zu sein, ähnlich wie bei uns in manchen gegenden *titi* gebraucht wird.

Maman und *papa* sind klangreduplikationen, die nicht erst auf französischem boden entstanden sind. Der ursprung von *bobo* (m.) kleines übel, wehweh, und *dada* (m.) pferdchen, hottepferd, erscheint zweifelhaft.

Bei *bobo* vgl. II, a.

b. Weit zahlreicher sind die klangreduplikationen, die auf nachahmung von tierlauten beruhen. Der kindersprache gehören an das aus *miaou*, dem „miau“ der katze entstandene *moumoute* (f.) kätzchen, *tou-tou* (m.), das hund, baubau bedeutet, das provinzielle *boulboul* (bubu, m.) = stier, bukuh, jedenfalls auch *cri*(-)*cri* oder *gri*(-)*gri* (m.) grille, das allerdings auch durch silbenreduplikation aus *grillon* entstanden sein kann; lat. *gryllus* (und davon wahrscheinlich *grillon* mit suffix) ist wohl selbst als schallnachahmung zu erklären.

Aus *ronron*, welches das schnurren der katze oder das knurren eines tieres bezeichnet, ist das verb *ronronner* gebildet worden, aus *cancan*, dem geschnatter der enten, *cancaner* klatschen.

Vielfach sind die namen der singvögel auf klangreduplikation zurückzuführen; so wird die gerstenammer bezeichnet durch *grigri* (m.), die gattung der pieper (*anthus*) durch *pipi* (m.), der baumpieper (*anthus arboreus*) durch *lulu* [*lyly*], provinziell auch durch *titi* (m.), die waldflüe oder das bleikehlchen (*accentor modularis*) durch *titit* [*titit*] (cf. Sachs-Vill., auch Littré), die heckenammer (*emberiza cirlus*) durch *zizi*. Volkstümlich wird die zaunammer benannt *bribri* (m.), die wacholderdrossel oder der krammetsvogel (*turdus pilaris*) *cha-cha* (nach Sachs-Vill.: *fém.*?).

Das wort *coucou*, kuckuck, ist jedenfalls aus dem lat. *cŭcūlus* gebildet.

c. Geräuschverdopplungen liegen vor in:

crin-crin (m.), das schlechtes geigenspiel, gefiedel bedeutet, in *tac*(-)*tac* (m.), neben *tic*(-)*tac*, unserem *ticktack* = uhr entsprechend, und in *teuf-teuf* (m.), das automobil, motorwagen bezeichnet (vgl. *Annales politiques et littéraires* 23. VII. 1899. s. 50 und 30. VII. 1899).

Auch *frou*(-)*frou*, neben *flou*(-)*flou* (m.), wodurch das rauschen oder knittern von kleiderstoffen, blättern u. s. w. bezeichnet wird, gehört hierher; es hat sich daraus weitergebildet das verb *froufrouter* rauschen und das in modernen schriftstellern häufig zu findende adjektiv *froufroutant* rauschend.

II. *Silbenreduplikation.*

Haben wir bisher nur die verdopplung eines klanges, der an und für sich ohne sinn, kein wort ist, näher besprochen, so werden wir uns hier mit der verdopplung einer silbe eines schon vorhandenen wortes beschäftigen, wodurch ein neues wort entsteht; auch hier spielt vielfach klangnachahmung mit. Bei dieser silbenreduplikation muss die silbe immer mit einem vokalischen laute schliessen.

a. Zunächst finden wir eine anzahl wörter, die so gebildet sind, dass die erste silbe eines wortes verdoppelt und das wort selbst unverändert oder nach den lautgesetzen nur wenig modifizirt beibehalten wird. Doch sei bemerkt, dass bei dieser verdopplung nur die gesprochene silbe, nicht die geschriebene in betracht kommt. (Wir führen hier auch gleich die ein-

silbigen, dieser gemination unterliegenden wörter auf.) Von den hierher gehörigen beispielen sind der kindersprache entnommen:

bébête (f.) tierchen, aus *bête.*

bobo (m.) kleines übel, wehweh, das vielleicht aus *maux, mal* entstanden ist, indem *b* statt des nasalen *m* eintrat; cf. *momo.*

chou(-)*chou* (m.) herzchen, püppchen, aus *chou,* das ebenso gebraucht wird.

dédet (m.), provinziell = fingerchen, aus dialektischem *det* [dɛ] = *doigt,* afr. *doi* oder *dei.*

dodo (m.) schlaf, aus *dormir,* nach Littré: *dors dors.*

fréfrère (m.) brüderchen, aus *frère.*

jujus (m.) [ʒyʒy] säftchen, aus *jus.*

loulou (m.) hund, aus *loup.* (Mit *loulou* bezeichnet man eigentlich einen wolfshund; auch als kosewort wird es gebraucht: *mon loulou* = mein herzchen.)

mémère (f.) mamachen, aus *mère.*

momo (m.) kleines übel, wehweh, aus *maux, mal*; cf. auch *bobo.*

pépère (m.) papachen, aus *père.*

Andere wörter sind volkstümlich (= P) oder familiär (= F) gebraucht, so:

bébelle P (f.); *ma bébelle!* meine schöne! mein liebchen! (Jean Bruno, *M'sieu Gugusse,* s. 534), aus *belle.*

bibiche F (f.) liebchen, aus *biche*; davon abgeleitet die männliche form:

bibi F; *mon bibi* = männchen, mein liebchen! (*ma bibiche* = weibchen.)

bonbon (m.) zuckerwerk, bonbon, aus *bon.*

fifi F (m.) kleiner (liebkosend zu kindern), aus *fils,* wobei die volkstümliche und provinzielle aussprache *fi* vorauszusetzen ist.

fifille P (f.) mädchen, tochter (Zola, *La Terre,* s. 224 und 225, s. Sachs, *Suppl.*) aus *fille.*

poupoule F (f.) liebste, schätzchen, aus *poule.*

sosot F (adj.) susig, albern, aus *sot.*

susucre P (m.) zucker (Jules Lévy, *Les gosses de Paris,* s. 47) aus *sucre.*

train(-)train F (m.) schlendrian, aus *train.*

b. Die erste silbe des wortes wird verdoppelt, die übrigen silben werden abgeworfen.

Der kindersprache gehören an:

cloclo (m.) glocke, aus *cloche.*

gaga (m.) kuchen, aus *gâteau.*

joujou (m.) spielzeug, in: *faire joujou* spielen (Zola, *Assommoir*, s. 210 u. 499; fehlt bei Sachs-Vill.), aus *jouer.*

mémé (f.) mämme, mama, aus *mère.*

mimi (m.) mietze, kätzchen, aus *minette.*

tété (m.) titte, brust, aus *téton, tétin, tette.*

Familiär oder volkstümlich sind:

chichi F, in der redewendung: *faire un tas de chichis* eine menge kleinigkeiten vorbringen, quengeln (*Matin* 4. XI. 1897), aus *chicane.* (Fehlt bei Sachs-Vill.)

Floflo (m. und f.) Florchen, aus *Florentin* oder *Florentine.*

gaga P (m.) verhätscheltes kind, aus *gâter.*

gogo P (m.) dummkopf, aus *godiche*? (s. auch unter c.).

jojo P (adj.) hübsch, aus *joli.*

Loulou (f.) Luischen, aus *Louisette.*

pipi (m.), aus *pisser.*

tata P (f.) schwätzerin, aus *tapette, tape, taper* (s. Delesalle, *Dictionnaire argot-français*).

tintin F, in: *en bon argent tintin* in wohlklingender münze, aus *tinter*; doch kann hier auch klangverdopplung vorliegen.

zouzou (m.) zuave, aus *zouave.*

Zozo (f.) Zoe, aus *Zoé* (cf. Sachs-Vill.).

Dem argot gehört an:

verver (v. n.) weinen, aus *verser* (*des larmes*).

c. Verdopplung einer anderen als der ersten silbe, immer der tonsilbe. Ausser *pépée* und *toto*, die der kindersprache entlehnt sind, gehören sämtliche beispiele der familiären oder volkstümlichen ausdrucksweise an.

Dédé, neben *Dédèle* (f.) Adelchen, aus *Adèle.*

Didine (f.), aus *Léopoldine.*

Fifi (f.) Sophiechen, aus *Sophie.*

fanfan (m.) kindchen, aus *enfant.*

Gogo (f.) Gretchen, aus *Margot.*

gogo (m. und f.) dummkopf, aus *Margot*? (s. auch unter b.).
pépée (f.) püppchen, aus *poupée*.
Titine (f.) Tinchen, aus *Albertine*, *Augustine*, *Florentine* u. s. w.
toto (m.) kindchen, herzchen; auch: schuhchen, aus *pataud*??

d. Unvollständige silbenreduplikation (wegfall eines oder mehrerer konsonanten) oder lautreduplikation.

Wenn das zu reduplizirende wort auf einen konsonanten endigt, wird dieser immer in der vorschlagssilbe weggelassen, so dass die letztere vokalisch endigt. In einigen fällen wird dann auch im worte selbst der konsonant fortgelassen, vgl. *femme* [*fam*] — *fâ-fâ* [*fafa*].

Familiär ist:

bobonne (f.) schätzchen, aus *bonne*.

fâ-fâ (f.), das scherzhaft für *femme* gebraucht wird (cf. Sachs, *Suppl.*).

Der kindersprache gehören an:

Barbarbe (f.) Bärbchen, Bärbele, aus *Barbe*.

cacas [*kakas*] (m.) nuss, provinziell gebraucht, s. Sachs, *Suppl.*, aus *casser*. (Aus *cacas* hat sich weitergebildet das provinzielle diminutivum *cacalou* (m.), kleine nuss, zwergnuss im patois von Périgord. Cf. Eugène le Roy, *La petite Nicette*, in *Revue de Paris* 15. III. 1901, s. 392).

Chachale (m.) Karlchen, aus *Charles* (mundartlich).

tata [*tata*] neben *tatan* [*tatã*] für [*tatã:t*], tante, aus *tante*.

e. Besondere fälle:

Nur eine silbe vom worte, die erste, wird beibehalten und einfach ohne änderung wiederholt in *nounou* (f.) amme, aus *nourrice*.

Nur eine silbe wird beibehalten und unvollständig wiederholt in *Nénesse* (m.) Ernstchen, aus *Ernest*, *Totor* (m.), aus *Victor*.

Ergebnis.

Überblicken wir sämtliche unter II aufgeführte beispiele, so finden wir als allgemeingültige regeln:

1. Von der reduplikation werden fast nur substantiva und adjektiva betroffen.

2. Die reduplikation betrifft nur die silben bis zum ersten vokalischen laute inklusive.

3. Reduplizirt wird entweder die erste silbe oder die tonsilbe.

4. Die durch die reduplikation gebildeten wörter haben sämtlich eine kosende, schmeichelnde, abschwächende bedeutung.

Unregelmässige reduplikation.

Eine unregelmässige reduplikation liegt vor in dem der kindersprache angehörigen *tonton* (m.), aus *oncle*. Hier ist vor den vokal der leicht auszusprechende *t*-laut vorgeschlagen, der dem kinde so geläufig ist, vergl. *tata* für *papa*. (Auch der *t*-laut am anfange von *tante*, lat. *amita*, afr. *ante*, wird seine erklärung so in der kindersprache finden.)

Ferner ist unregelmässig die abkürzung des ziemlich seltenen vornamens *Zéphyrine*: *Zizi*. Hier steht *i* wegen der beiden *i*-laute im ursprünglichen worte.

Verbale reduplikation.

Eine besondere art wortreduplikation, die man mit den bisherigen verdopplungen nicht auf gleiche stufe stellen kann, liegt vor in den verbalen:

cache-cache (m.) versteckspiel.

passe-passe (m.) kinderspiel mit rundtanz (*tours de passe-passe* taschenspielerkunststücke; *passe-passe* F auch: feiner betrug).

pousse-pousse (m.) fahrbarer krankenstuhl, kinderwagen zum schieben.

Wir haben hier verdoppelte imperative; die neu entstandenen wörter sind zugleich klangmalend. Auch diese reduplikation eines imperativs ist nicht nur auf französisches gebiet beschränkt, so haben wir z. b. im span. *pasa-pasa* = taschenspielerei, im portugies. *luze-luze* = leuchtwürmchen. Doch sind diese verdopplungen in der sprache ausserordentlich selten.

Zum schlusse sei es mir erlaubt, herrn prof. A. Rambeau meinen herzlichen dank für seine wertvollen bemerkungen zu dieser arbeit auszusprechen.

Elberfeld. F. Lotsch.

BERICHTE.

[EN]SEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN BELGIQUE ET LE MOUVEMENT RÉFORMATEUR.

II. Praktische versuche.

[O]UVRAGES PUBLIÉS AVANT LA CIRCULAIRE MINISTÉRIELLE RECOMMANDANT LA MÉTHODE DIRECTE BASÉE SUR L'INTUITION.[1]

1884.

Il y a quelques mois seulement que la méthode directe basée sur [l'int]uition a été consacrée officiellement en Belgique; mais depuis long[tem]ps déjà, je me plais à le faire remarquer, elle est en honneur dans [cert]aines de nos écoles primaires et dans plusieurs de nos écoles [mo]yennes.

En 1884, la méthode en question était prônée chez nous dans un [ouv]rage pratique qui mérite, à plus d'un point de vue, d'attirer [l'at]tention de quiconque s'intéresse sérieusement à l'histoire de la [péd]agogie des langues vivantes. Déjà, à cette époque, le programme [off]iciel disait que *«l'enseignement de la seconde langue nationale* (le [fra]nçais pour les flamands, le néerlandais pour les wallons) *doit*, dans [le]s écoles précitées, *être exclusivement oral et pratique pendant les deux [pr]emières années d'études»*. Le manuel auquel je viens de faire allusion [ét]ait offert aux instituteurs et aux professeurs comme *guide du maître* [da]ns ce premier enseignement.

Ce guide, rédigé en deux langues (texte français et texte néer[la]ndais en regard), a pour titre: *Les deux langues nationales. De twee [la]ndstalen. Méthode pratique pour enseigner le français aux flamands et [l]e néerlandais aux wallons.* En parlant de la méthode à suivre dans l'enseignement de début d'une langue vivante autre que la langue maternelle, les auteurs — J. Kesler, professeur aux écoles moyennes de Bruxelles et de Saint-Gilles, et A. Sluys, directeur de l'école normale

[1] Voir mon premier article sur le mouvement réformateur en Belgique dans les *Neuere Sprachen*, VIII, 9, p. 560 et suivantes.

d'instituteurs à Bruxelles — disaient dans leur préface: «Nous pensons, et l'expérience confirme notre manière de voir, que *la méthode naturelle ou directe (de natuurlijke of rechtstreeksche leerwijze) est la plus efficace.* C'est celle qui consiste à enseigner une seconde langue sans avoir recours à la traduction, si ce n'est dans des cas exceptionnels. Mais il importe pour réussir de procéder intuitivement et progressivement. L'effort de mémoire que doit faire l'enfant pour retenir les termes d'une langue étrangère est très intense et absorbe presque toute son activité intellectuelle. Les leçons d'élocution doivent donc porter, soit sur des notions familières à tous les enfants (famille, meubles, vêtements, etc.), soit sur des sujets qui ont été préalablement traités, dans les leçons données au moyen de la langue maternelle. Dans ces conditions, on peut, et c'est toujours désirable, concentrer toute l'attention des élèves sur la prononciation correcte des mots et sur la construction des phrases, — ce qui est ici l'objet de l'enseignement. Mais pour éviter toute confusion, on doit toujours établir dans l'esprit des élèves l'union intime entre le mot et l'idée. On obtient ce résultat en mettant sous les yeux des élèves les choses mêmes dont on parle, ou leur représentation. Ainsi on pourra dans presque tous les cas éviter la traduction, et les progrès seront plus rapides et plus durables. Un exemple rendra cette idée plus claire. Supposons qu'on se propose d'enseigner les noms des meubles de la classe, ainsi que les termes exprimant leurs formes, leurs couleurs, etc. Les élèves ont appris précédemment ces termes par la méthode intuitive, dans une leçon donnée en langue maternelle. On reprend le même sujet dans la seconde langue. Montrant une table ronde, l'instituteur dit aux élèves: *de tafel.* Les élèves indiquent ensuite du doigt l'objet et répètent: *de tafel.* L'instituteur montre le contour de ce meuble en disant: *rond.* Les élèves répètent le geste et le mot. Montrant de nouveau la table, l'instituteur dit: *de tafel is rond*, et la phrase sera répétée par les élèves. Pour les verbes, le procédé est le même. S'agit-il d'enseigner la forme: *ik heb eenen hoed*, l'instituteur montre son chapeau, et, faisant le signe naturel par lequel on se désigne soi-même, il énonce cette phrase: *ik heb eenen hoed.* Plusieurs élèves répètent ensuite l'exercice simultanément et individuellement. Parlant à un élève, l'instituteur, le montrant et montrant ensuite son chapeau, lui dira: *gij hebt eenen hoed.* L'élève répétera de même en s'adressant à un camarade. En procédant ainsi, le mot et l'idée se soudent en quelque sorte dans l'esprit des enfants. Dès le début, ils apprennent à penser dans la seconde langue, chose si nécessaire pour faire des progrès dans cette étude, et si difficile à obtenir lorsqu'on enseigne une langue étrangère par des traductions . . . Voici une autre raison qui milite en faveur de la méthode directe. Le temps que l'on peut consacrer à l'étude de la seconde langue est très restreint: 3 h. par semaine pour le premier degré, 5 h. dans les autres. Tout le reste de

la journée scolaire est absorbé par des leçons qui se donnent dans la langue maternelle, et l'enfant emploie cette même langue dans les récréations et dans sa famille. Si donc une partie du temps attribué à l'enseignement de la seconde langue est encore absorbée par la langue maternelle, — et c'est le cas lorsqu'on procède par la méthode indirecte, — par la traduction —, les élèves ne sont exercés à parler cette seconde langue que dans des limites extrêmement étroites et tout à fait insuffisantes. Aussi dans ces conditions, les progrès sont-ils très lents, et les élèves et les maîtres, qui constatent que leurs efforts sont à peu près stériles, se découragent. C'est ce qu'on n'a pas à redouter lorsqu'on enseigne par la méthode naturelle qui donne des résultats très appréciables au bout de fort peu de temps; elle provoque de plus, par le caractère animé et intuitif des leçons, cette excitation agréable qui est l'une des conditions essentielles de l'efficacité d'un bon enseignement.»

Voilà ce qui s'écrivait en Belgique il y a 17 ans! Ne trouve-t-on pas là, exprimés d'une façon précise, les principes fondamentaux de la *neuere richtung* en ce qui concerne le tout premier enseignement d'une langue vivante étrangère? Et ce qui est heureux à constater, c'est que la semence n'est point tombée sur une terre stérile puisque l'ouvrage est arrivé en peu de temps à sa troisième édition.[1]

Si nous consultons Breymann, *Die neusprachliche reformliteratur von 1876—1893*, nous voyons que des ouvrages pratiques à l'usage de l'enseignement du français qui tenaient compte des idées nouvelles les premiers en date, par lui signalés, furent publiés en 1884.[2] Or, c'est justement cette année que parut le livre de Kesler et Sluys. L'ouvrage belge a donc sous le rapport même du contenu une importance historique indéniable, et il convient que mes collègues soient parfaitement renseignés sur les matières que ce manuel embrasse et sur la disposition adoptée.

Les matières traitées ont été réparties en 14 chapitres, subdivisés en 136 numéros (leçons, *stunden*). Dans chaque chapitre, les mots sont groupés d'après le principe de l'association naturelle des idées. «Nous avons pensé, écrivent les auteurs, qu'un pareil groupement est nécessaire: on s'épuise en efforts stériles lorsqu'on enseigne une seconde langue au moyen de mots et de phrases qui n'ont entre eux aucun rapport de sens; des termes exprimant des idées disparates ne peuvent se fixer

---

[1] *Les deux langues nationales*, etc., par J. Kesler et A. Sluys. 3e édition. 1 volume in-18 de IX—199 pages. Gand, A. Hoste, 1895. Prix: broché, 1 fr.

[2] Au nombre de quatre: H. Breymann, *Frz. el.-gr.*, München; H. Breymann und H. Moeller, *Frz. el.-übungsbuch*, München; Ph. Plattner, *El.-buch der frz. spr.*, Karlsruhe; C. Schaefer, *Frz. schulgr. für die oberstufe. 1. teil. Formenlehre*, Berlin.

dans la mémoire; ce sont des matériaux éparpillés dans une inextricable confusion, qu'il est impossible de rassembler pour en faire une construction solide »[1]

Voici les titres des différents chapitres et de leurs subdivisions: I. *La famille*: L'enfant, Père et mère, Homme et femme, Frère et sœur, Parents et enfants, Oncle et tante, Grands-parents et petits-enfants, Prénoms. — II. *L'école*: Les personnes, Les parties de l'école. — III. *La classe*: Les parois, La fenêtre, La porte, Banc et pupitre, Le tableau, L'ardoise, Écrire sur papier, Le livre, Ce que l'on voit en classe. — IV. *La maison*: Les principales parties, Les chambres, Le jardin, Les habitants de la maison, La salle à manger, Le déjeûner, Le dîner, Le salon, La chambre à coucher. — V. *Calcul et système métrique*: Numération, Opérations fondamentales, Les fractions, Mesures de longueur, Mesures de superficie, Mesures de volume, Mesures de capacité, Les poids, Les monnaies. — VI. *Les formes géométriques*: Le cube, Le parallélipipède rectangle, Le carré et le rectangle, L'angle droit, Les directions, La diagonale, Le triangle équilatéral, Le cylindre et la sphère. — VII. *Le temps*: Le jour, L'avenir, Quelle heure est-il?, Les fêtes, Les saisons. — VIII. *L'homme*: A. Parties extérieures du corps humain: La tête, La figure, Le tronc, Les membres; B. Les sens: La vue, Le tact, L'ouïe, L'odorat, Le goût. — IX. *Les vêtements*: Les coiffures, La chaussure, Vêtements de dessous et linge, Vêtements d'homme, Vêtements de femme. — X. *Les animaux*: A. Les mammifères: Le chien, Le chat, Le porc, Le bœuf, Le mouton, La chèvre, Le cheval, L'âne, Le lapin, D'autres mammifères; B. Quelques oiseaux domestiques: Le coq, Le pigeon, Le paon, L'oie, Le cygne, Le canard, D'autres oiseaux; C. Quelques reptiles et batraciens; D. Quelques poissons; E. Animaux non vertébrés: Annelés, Mollusques, Zoophytes. — XI. *Les plantes*: Les principaux organes d'une plante, La fleur, Les fruits et les arbres fruitiers, Les fruits à noyau, Les fruits à baie, Les arbres forestiers, Arbres exotiques, Les légumes, plantes potagères, etc., Plantes agricoles, Plantes vénéneuses, L'herbier, Quelques familles de plantes. — XII. *Les métaux*: Le fer, Le zinc, L'étain, Le plomb, Le cuivre, L'or et l'argent, Autres minéraux. Les trois états des corps. — XIII. *La géographie*: Les points cardinaux, Le plan de la classe, En ville ou à la campagne, Habitations, La commune, Église, temple, etc., Dans une grande ville, Le chemin de fer, Les chemins, Le canal, La rivière, La rose des vents, L'horizon, Le globe terrestre, La patrie, Les pays voisins, La poste. — XIV. 1°. *Les métiers*: Le travail, Le travail des champs, Ouvriers qui travaillent et vendent le blé, Le boucher, Le tailleur, Le cordonnier, Ouvriers qui travaillent le bois, Ouvriers qui travaillent les métaux, Ouvriers qui travaillent les pierres, Autres professions; 2°. *Travaux manuels*: Le tricot, La couture,

[1] *Préface*, p. VI.

Raccommodage de vêtements, etc., Travaux d'art; 3°. *Les jeux*: Jeux en plein air, Autres jeux, Jouets.

Chaque leçon se divise ordinairement en deux parties: un *vocabulaire* (mots et expressions), puis un *entretien* destiné à mettre en œuvre les matériaux du vocabulaire.

Pour ce qui est du vocabulaire, les auteurs ont cru nécessaire «d'en rendre la matière aussi complète que possible — en restant dans les limites du programme —, afin que chaque professeur ait la faculté de choisir suivant les besoins de son enseignement». Quant aux entretiens qui suivent les vocabulaires, les auteurs ne les proposent nullement *ne varietur*: ce sont, disent-ils, de simples indications; ils veulent surtout donner par ce moyen certaines tournures de phrases qui n'étaient pas à leur place dans le vocabulaire même. Les réponses, dans ces entretiens, n'ont été formulées que dans le cas où elles paraissaient présenter certaines difficultés.

Quelques exemples, pris au hasard dans des chapitres différents, permettront maintenant aux lecteurs de se faire une idée exacte de la valeur pédagogique du livre de Kesler et Sluys.

Chap. III. Leç. 2. La fenêtre: A. Vocabulaire: a) Une fenêtre. Des fenêtres. b) La ... cette fenêtre est ouverte ... fermée. Les ... ces fenêtres sont ouvertes ... fermées. c) J'ouvre cette fenêtre. Tu ... etc. Nous ouvrons ces fenêtres. Vous ... etc. d) Ouvre la fenêtre! N'ouvre pas la fenêtre! Ouvrez la fenêtre! Ouvrons les fenêtres! e) Je ferme cette fenêtre. Tu ... etc. f) Ferme la grande fenêtre! Ne ferme pas la petite fenêtre! Fermez ...! Fermons ...! g) Un carreau, un carreau de vitre. Des carreaux. Cette fenêtre a quatre ... six carreaux. Les carreaux sont très propres. Voici des carreaux très propres. h) Un rideau. Des rideaux. Ce rideau est long. Ce long rideau. Ces rideaux sont trop courts. i) J'ouvre le rideau, les rideaux. Tu ... etc. j) Je ferme ce rideau. Tu ... etc. Je ne ferme pas ces rideaux, etc. k) Le store. Des stores. Lève le store, les stores, etc. Je lève, etc. Le store est levé. l) Baisse les stores, etc. Je baisse, etc. Les stores sont baissés.

Chap. VII. Leç. 3. Quelle heure est-il?: A. Vocabulaire: a) L'(une) horloge. Le cadran. La grande aiguille. La petite aiguille. Les chiffres. Le pendule (le balancier). L'heure. Une demi-heure. Une minute. Une seconde. b) Le cadran est blanc, rond, lisse, etc. Les aiguilles sont pointues, plates, noires ou dorées. c) Lire l'heure. Lis l'heure, etc. Je lis l'heure, etc. Je lirai. J'ai lu. d) Il est une heure. Il est une heure et cinq ... dix minutes. Il est une heure et un quart. Il est une heure et demie ... moins cinq minutes ... et cinq minutes. Il est une heure trois quarts (deux heures moins le quart). Sur le coup de deux heures. Deux heures sonnent. e) Il est midi, ... minuit. L'horloge avance, ... retarde. Ma montre va juste. Il est tôt ... tard ... très tard ... trop tard. f) Cette horloge sonne les heures et

les demies. g) Monter l'horloge. Monte l'horloge, etc. Je monte la sonnerie, etc. J'ai monté la pendule, etc. Je monterai la montre, etc. — B. Entretien: Nomme et montre les parties de l'horloge. Qu'indique la grande aiguille? ... la petite aiguille? Combien une heure a-t-elle de demi-heures ... de quarts d'heure ... de minutes? Quelle forme a le cadran? Les aiguilles sont-elles noires ou dorées? Lis l'heure. Il est une heure: où est la grande aiguille? ... la petite aiguille? (La grande aiguille indique douze; la petite indique un.) Quand les deux aiguilles sont-elles sur douze? (A midi et à minuit les deux aiguilles indiquent douze.) Quelle heure est-il maintenant? Mettez l'horloge à midi, ... à huit heures et demie, ... au quart avant dix heures, ... à onze heures et un quart, etc. Quelle heure sonne maintenant? Qui fait ...? ... répare les horloges? (L'horloger ...) Cette horloge avance-t-elle? ... retarde-t-elle? Quelle horloge va juste? De combien de minutes la pendule avance-t-elle? Que faites-vous à une heure? ... à deux heures et demie? etc. Qui a monté votre montre?

Chap. XIII. Leç. 16. La poste: A. Vocabulaire: a) Le bureau de poste. Une lettre. Une carte postale. Une carte-lettre. Le journal. L'imprimé. b) Envoyer par la poste. J'envoie une lettre. J'envoyais. J'ai envoyé. J'avais envoyé. J'enverrai. J'enverrais. c) Une enveloppe. L'adresse. Le cachet. Cacheter. Un timbre-poste. Un timbre télégraphique. d) Écrire l'adresse. Fermer, cacheter l'enveloppe. Affranchir une lettre. e) Cette lettre est affranchie. Elle est franche de port. Une lettre recommandée. Une lettre chargée. f) Un télégramme. Télégraphier. Le bureau télégraphique. Le téléphone. g) Un facteur. Un employé de la poste, du télégraphe. h) Une collection ... un album de timbres-poste. i) Collectionner des t.-p. Je collectionne. Tu collectionnais, etc. j) L'Union postale embrasse e. a. l'Autriche-Hongrie, le Danemark, l'Espagne, l'Italie, la Turquie, la Grèce, la Russie, la Norwège et la Suède, les États-Unis d'Amérique, le Brésil. — B. Entretien: Où est le bureau de poste? Qu'envoie-t-on par la poste? Nomme les parties d'une lettre? Que voit-on à l'enveloppe? Qui porte les lettres? Quelles lettres connaissez-vous? Quand une lettre est-elle franche de port? Comment affranchit-on une lettre ... un journal? A qui écrivez-vous? Combien de timbres achetez-vous alors? Et pour une lettre recommandée? Et pour une lettre en France? Connaissez-vous quelques pays de l'Union postale? D'où vient cette lettre? A quoi le voyez-vous? Avez-vous d'autres timbres étrangers? Où sont-ils? Qui porte les télégrammes? Que coûte un télégramme avec réponse payée?

1890— ...

L'ouvrage dont je viens d'entretenir les lecteurs n'était, dans la pensée de J. Kesler, et pour ce qui est de la langue néerlandaise, que le premier d'une série de manuels destinés à faciliter aux wallons

l'étude de cette seconde langue nationale par la méthode directe. En 1890, avec la collaboration d'un de ses collègues de l'école moyenne de St-Gilles, E. Neeckx, il commença la publication d'un collection de livres classiques intitulée: *De tweede landstaal, praktische leerwijze om Nederlandsch te onderwijzen (La seconde langue nationale, méthode pratique pour enseigner le néerlandais).*[1] Cette collection comprend actuellement six volumes:

A. *Eerste Leesoefeningen (Premières lectures).* 2 brochures in-8° de VIII—48 et 44 pages. 1ière édition, 1890; 3e éd., 1899.

Les auteurs partent de ce principe — aujourd'hui généralement admis, disent-ils — que l'enseignement de la langue par l'œil et la main doit être préparé par de nombreux exercices oraux. Dans les onze premières pages du volume A, n° 1, ils présentent donc, en neuf vocabulaires renfermant quatre cents mots et expressions, la base sur laquelle ont été composées les *Premières lectures.* Ces vocabulaires portent sur les sujets suivants: I. L'école. 1. La classe. 2. Les personnes. — II. La famille. — III. La maison. 1. Les parties. 2. Manger et boire. — IV. Le corps. — V. Les vêtements. — VI. Le jardin. — VII. Le jeu. — VIII. Les animaux. — IX. Le temps.[2] La mise en œuvre, exclusivement orale, de ces vocabulaires prendra la première année d'études. Les professeurs pourront, pour faciliter leur tâche, se servir du guide, ci-dessus renseigné, *Les deux langues nationales* par Kesler et Sluys.

Mais il y a toutefois loin de connaître et comprendre les mots acquis (emploi oral) à les reconnaître et à les rendre dans leur forme écrite: telle est la raison d'être des *Exercices préparatoires* (A, n° 1, p. 12—22), dans lesquels les élèves sont initiés le plus vite possible aux combinaisons de lettres représentant les mots qu'ils savent déjà prononcer.

Viennent ensuite les morceaux de lecture proprement dits: descriptions, dialogues, récits, petites lettres. Il va de soi, d'après ce qui précède, que les auteurs font porter ces premières lectures sur des sujets puisés dans l'entourage immédiat de l'élève, dans sa vie de tous les jours: I. L'école. — II. La maison. — III. Les vêtements. — IV. Les parties du corps. — V. Le temps. — VI. Les animaux domestiques. En un mot, c'est du langage réel sur des objets connus que l'on trouve dans ces deux petits livres. Dans la composition des morceaux de lecture, les auteurs ont visé à la simplicité et à la variété tout en

---

[1] Gand, A. Hoste. — A noter que l'idée mère de cette méthode est sortie des conférences et discussions que M. V. Gramme, directeur de l'école moyenne de St-Gilles, a provoquées parmi les membres du corps enseignant de son établissement.

[2] Dans chaque vocabulaire, les mots sont classés sous les quatre rubriques suivantes: Noms, qualificatifs, verbes, autres mots.

présentant les difficultés d'une façon rationnelle et graduée. Le vocabulaire s'enrichit progressivement, par petites doses, pour servir toujours les causeries nouvelles. Il y a en tout deux cents mots nouveaux pour les deux brochures. Ces mots sont placés en tête des morceaux où ils interviennent pour la première fois — avec la traduction française en regard. Les mots et expressions employés antérieurement reparaissent souvent, pour être fixés définitivement dans la mémoire. Dans chaque petit livre, on a intercalé un certain nombre de poésies faciles, pouvant servir d'exercices mnémoniques. Ces poésies se rattachent intimement aux matières traitées dans les morceaux en prose, et elles ont été empruntées à nos meilleurs poètes de l'enfance: les auteurs méritent donc toutes nos félicitations pour leur choix doublement judicieux.

Ajoutons que nombre de gravures charmantes illustrent le texte. Il y a lieu aussi d'attirer tout particulièrement l'attention sur les *images parlantes* insérées dans l'ouvrage pour servir de point de départ à des exercices spéciaux d'élocution.

B) *Lees- en spreekoefeningen (Exercices de lecture et d'élocution).* 1 vol. in-8° de 156 p. 3e éd., 1900.

Ce volume est le développement concentrique des vocabulaires et des leçons des livres A, 1 et 2. Les quatre cents mots appris dans l'enseignement oral préparatoire et les deux cents mots nouveaux étudiés dans les «premières lectures» servent de base aux chapitres: I. A l'école et à la maison. — II. La construction de la maison. — III. Les métiers. — IV. A la campagne. — V. Les saisons. — VI. En voyage. Les sujets des leçons — toujours puisés dans les milieux où l'élève vit et s'agite — revêtent de plus en plus la forme si attrayante du dialogue. Souvent, les morceaux de lecture sont suivis d'un questionnaire donnant lieu à de nouveaux exercices d'élocution. Comme dans les deux volumes précédents, poésies nombreuses et bien choisies, jolies gravures sur bois, images parlantes pour les exercices de rédaction.

C) *Lees- en spreekoefeningen voor middelklassen (Exercices de lecture et d'élocution pour les classes moyennes).* 1 vol. in-8° de 192 p. 2e éd., 1895.

Les auteurs n'ont pas perdu de vue la maxime: Puiser la matière dans l'entourage de l'élève. Cette troisième partie est divisée en cinq chapitres (I. Avant et après la classe. — II. Sur la rue. — III. Atelier et fabrique. — IV. Pendant les vacances. — V. La vie) qui constituent réellement le developpement concentrique et graduel des deux premières parties. Comme précédemment, les gravures ont été choisies et placées de telle sorte que combinées avec d'autres moyens d'intuition, le mot s'appuiera toujours sur la chose et réciproquement. Le nombre des images parlantes a été porté ici à dix-huit. (Il n'y en a que cinq dans le volume A et huit dans le volume B.) Cela prouve que les

auteurs ont conscience que les exercices de rédaction — préparés par les exercices oraux — doivent acquérir une place de plus en plus grande au fur et à mesure que les connaissances des élèves augmentent.

La traduction des éléments nouveaux — indiqués au-dessus ou à la suite des leçons — est assez souvent remplacée par une explication au moyen de termes néerlandais connus (synonymie, dérivation, définition, etc.).

D) *Leesboek voor hoogere klassen (Lectures pour les classes supérieures).* 1 vol. gr. in-8° de 271 p., orné de 150 magnifiques gravures sur bois, dont 30 figures parlantes pour les exercices spéciaux d'élocution et de rédaction. 2e éd., 1898.

Tout en étant la continuation des ouvrages A, B et C, destinés à des élèves moins avancés, ce livre de lecture constitue un tout complet et indépendant. Il est divisé en cinq chapitres: I. A l'école et en dehors de l'école. — II. De notre temps. — III. Au temps jadis. — IV. A travers notre pays. — V. A travers le monde. Cet ouvrage, composé pour les élèves des classes supérieures de nos écoles moyennes, a ceci de particulièrement remarquable que les auteurs, dans le choix des morceaux de lecture, ont tenu compte, dans une certaine mesure au moins, du but final que l'on doit se proposer dans l'enseignement du néerlandais: faire connaître aux élèves les contrées de langue néerlandaise et leurs habitants. Parcourez les chapitres III et IV (Au temps jadis, A travers notre pays), vous y trouverez de belles pages sur nos principales villes flamandes — Gand, Bruges, Anvers, Bruxelles, etc. —, sur toutes ces villes si riches en souvenirs du passé et dont plusieurs des places publiques, par le nombre de leurs monuments, statues, etc., constituent de véritables musées historiques en plein air; vous y trouverez de belles pages sur ces héros flamands qui occupent une place si glorieuse dans les annales de notre histoire nationale; vous y trouverez de belles pages sur Rubens, le prince des peintres de l'école flamande, sur Conscience, notre cher romancier Conscience, etc., etc. Et qui plus est, la plupart de ces pages sont extraites des écrits de nos prosateurs et de nos poètes les plus estimés. D'un autre côté nous rencontrons dans les chapitres précités de belles et nombreuses illustrations qui aideront puissamment, comme les auteurs l'espèrent, à la compréhension du texte, qui graveront dans la mémoire ce qui a été lu et contribueront dans une large mesure aux exercices d'élocution. Bref, on peut dire que l'ouvrage constitue, en son genre, une heureuse innovation en Belgique et vraiment, l'on se prend à regretter que les auteurs, le principe du *sachunterricht* une fois admis, n'aient appliqué ce principe que d'uue façon trop timide, je veux dire trop restreinte. Il y a dans leur livre beaucoup de morceaux qui, d'après les vues de la pédagogie moderne, ne devraient pas y trouver place; tels sont, pour ne citer que quelques exemples, ceux qui ont pour titre: La ville de Namur, La grotte de Han — bien que portant

sur des curiosités belges —, L'enlizement sur les côtes de Bretagne — quoique le morceau soit traduit d'un auteur qui a nom Victor Hugo —, Un combat de taureaux en Espagne, Un bazar à Constantinople, Le premier voyage autour du monde, etc. Tous ces morceaux sont sans doute très intéressants, mais ils ont leur place marquée par exemple dans un livre de lectures géographiques et non, en tout cas, dans un manuel tel que celui dont il est question ici. Émettons le vœu que dans une nouvelle édition — que je souhaite, de tout mon cœur, prochaine — ces morceaux, que j'appellerai «morceaux de remplissage», soient remplacés par d'autres qui compléteront l'œuvre si bien commencée mais à peine ébauchée. MM. Kesler et Neeckx ont l'honneur d'avoir été les premiers à sortir des voies battues, ils doivent à nos jeunes populations belges de langue française de ne pas s'arrêter à mi-chemin!

E) *Beknopte spraakleer. Taal- en steloefeningen (Grammaire succincte. Exercices grammaticaux et phraséologiques).* 1 vol. in-16° de VII—182 p. 3e éd., 1898.

«Dans ce petit volume, écrivent MM. Kesler et Neeckx, nous nous sommes abstenus de donner des définitions. Nous avons voulu faire ressortir que par les exercices de lecture et d'élocution, l'élève arrive à trouver et à formuler *en néerlandais* de simples règles, d'une utilité vraiment pratique.» Les auteurs se montrent ici excellents méthodistes, parfaitement conscients de ce principe de la nouvelle école que le véritable rôle de la grammaire est d'être la constatation de l'usage. Les notions grammaticales acquises inductivement donnent lieu à de nombreux exercices, grammaticaux et phraséologiques, très judicieusement choisis: dictées, exercices d'indication, de transformation, de substitution, d'addition ou de suppression, d'analogie, d'opposition, d'invention, thèmes d'imitation, etc.[1]

1894.

Th. Vastesaeger (régent à l'école moyenne de l'État, à Leuze), *La première année de Flamand.* 1 vol. in-8° de 255 p. Namur, Wesmael-Charlier, 1894.

J. Kesler et E. Neeckx, dans un des volumes que je viens d'analyser, commencent leur préface de cette façon spirituelle: . . . . «Oh! à quoi bon un avant-propos qui n'est lu de personne.

— De personne! c'est peut-être dire trop. Les critiques . . .»

Achevons leur pensée: Les critiques *ne lisent ordinairement que cela!*

En fait, il est de prétendus critiques qui agissent de la sorte.

[1] Le Conseil de perfectionnement a approuvé les ouvrages de MM. Kesler et Neeckx, et la ville de Bruxelles les a adoptés pour ses écoles.

Et ils ont tort. Mais les critiques — les vrais — auraient grandement tort aussi de ne pas lire les préfaces. Avant de voir ce qu'on nous offre réellement, parcourons les préfaces pour savoir ce que l'on *prétend* nous offrir. Ouvrons donc la *Première année de Flamand* à l'*Avant-propos*:

L'idée d'augmenter le nombre des méthodes de langue néerlandaise à l'usage des Wallons ne serait, paraît-il, jamais venue à M. Vastesaeger si, dans l'exécution de ce travail laborieux et ingrat, il n'avait été autorisé à «adopter le plan d'une *œuvre remarquable* due à deux méthodistes éminents, MM. Helbwachs et Wéber, Agrégés de l'Université de France». — «Ces savants professeurs ont publié» à la Maison Colin et Cie, éditeurs à Paris, «un cours complet d'allemand qui — au dire de M. Vastesaeger —, a exercé *une véritable révolution* dans le monde enseignant», et dont plusieurs éditions ont été tirées en quelques mois. «*Leur méthode*, continue M. Vastesaeger, *a un caractère absolument original; elle nous paraît neuve, rationnelle, basée sur les lois psychologiques, et elle l'emporte, selon nous, par sa clarté, sa simplicité, son caractère tout à fait pratique sur les ouvrages similaires.*»

Après cette réclame à la Barnum, un critique — même celui qui ne lit ordinairement que les préfaces — ne saurait jamais résister à l'envie de satisfaire sa curiosité ainsi excitée. Et entré dans la place, il est tout étonné de voir se dérouler devant ses yeux . . . la théorie trônant en reine, accompagnée de son antique et solennel cortège: à l'avant-garde, les vocabulaires, à l'arrière-garde, les thèmes et versions en phrases détachées.

Mais la nouveauté originale que l'on nous a promise se trouve peut-être dans les numéros qui ferment chaque partie du défilé. On nous présente en effet, à la fin des leçons, des «*textes faciles*, destinés à fixer et à augmenter les termes du vocabulaire en s'adressant à l'imagination des élèves, et accompagnés de leur traduction littérale dans le but de faire ressortir la différence de construction des deux langues».

Arrêtons-nous un peu à ces textes faciles. Et comme — puisqu'ils sont choisis — nous n'avons pas besoin de choisir, prenons celui de la première leçon. Mais au préalable, il faut que les lecteurs, — pour juger jusqu'à quel point l'œuvre de MM. Helbwachs, Wéber et Vastesaeger est «basée sur les lois psychologiques, claire, simple, d'un caractère pratique, etc.» —, il faut que les lecteurs, dis-je, sachent quels sont les matériaux mis en œuvre dans cette première leçon. Le vocabulaire comprend huit noms: *parents, enfant, père, mère, fils, fille, Louis, Louise;* huit qualificatifs: *grand, petit, jeune, vieux, bon, méchant, riche, pauvre;* quatre mots invariables: *et, mais, encore, déjà.* La partie grammaticale porte sur l'indicatif présent des verbes *être* et *devenir*, l'invariabilité de l'adjectif attribut, la traduction et la place de la négation *ne . . . pas,* le nominatif des articles, la traduction de l'expression négative *ne . . . pas de* (avec comme exemple, *Ik schrijf geenen brief,* bien que l'accusatif

ne soit étudié qu'à la troisième leçon). — Savourez maintenant le morceau[1]:

{ *De booze knaap. — Karel had van zijnen vader een schoon*
{ Le méchant garçon. — Charles avait de son père un beau

{ *hondje ontvangen; doch, daar hij een booze knaap was,*
{ petit chien reçu cependant comme il un méchant garçon était

{ *sloeg en kwelde hij het arme dier zeer dikwijls. Op zekeren*
{ battait et tourmentait il le pauvre animal très souvent. Sur certain

{ *dag dat hij het hondje weêr kwelde, beet het hem*
{ jour qu' il le petit chien de nouveau tourmentait mordit il le (lui)

{ *in de hand, en hij had er lang groote pijn in. Kwelt*
{ à la main et il avait y longtemps grande douleur. Tourmentez

{ *nooit de dieren.*
{ ne jamais les animaux.

Vous voyez d'ici les pauvres élèves attablés à la besogne pour apprendre par cœur le morceau facile. D'abord, c'est le français (?!) qu'ils étudient: *Charles avait de son père un beau petit chien reçu: Charles . . . reçu.* — Puis: *Charles, Karel, Charles, Karel; avait, had, de, van; Karel . . . had . . . van, Karel had van, Karel had van!* Et ainsi de suite jusque . . . *de dieren.* Et quand le morceau est *connu*, les élèves — à qui on a si instamment recommandé de *tourmenter ne jamais les animaux* — de soupirer et de marmotter entre les dents: «Méchant professeur de flamand! tourmente nous ne jamais plus avec tes maudits morceaux choisis, autrement sur certain jour faisons nous à toi grande niche!»

Pour fixer et augmenter les termes du vocabulaire, M. Vastesaeger, à la suite de MM. Helbwachs et Wéber, emploie, outre les «textes faciles», des *figures parlantes*: par ce trait de la méthode, la *Première année de flamand* avait sa place marquée dans cette étude.

«Nous nous permettons, écrit M. Vastesaeger pour terminer sa préface, d'attirer spécialement l'attention de nos collègues sur les *figures parlantes* qui ornent l'ouvrage. Dans l'espèce, ce doit être une nouveauté.[2] Quoi qu'il en soit, elles permettront de faire avec les commençants, et dès le début, suivant une méthode intuitive propre à frapper l'imagination des élèves, une série graduée d'*exercices de langage* qui ne peuvent manquer de produire les meilleurs résultats.»

Les gravures sont au nombre de seize. Elles ont respectivement pour titre: 1. *La fête des grands-parents.* — 2. *Le marché.* — 3. *La ferme.* — 4. *La ménagerie.* — 5. *La chambre à coucher.* — 6. *La salle de classe.* — 7. *La table de travail.* — 8. *Au chemin de fer.* — 9. *La*

[1] «Faire *apprendre par cœur*, et *questionner*», dit-on en tête du texte.

[2] Une *nouveauté* . . . assez *vieille*, puisqu'elle se rencontre déjà dans l'*Orbis pictus* de Coménius, imprimé en 1658. — Si d'ailleurs l'auteur a spécialement en vue la Belgique et l'époque actuelle, il n'est pas plus heureux: voir plus haut l'analyse de la publication *De tweede landstaal.*

tête. — 10. *Les lutteurs.* — 11. *Le tailleur.* — 12. *Au bord de la mer.* — 13. *L'univers.* — 14. *L'orage.* — 15. *La place publique.* — 16. *La cour.*

La première gravure est placée à la fin de la deuxième leçon; la deuxième, à la fin de la quatrième leçon; ainsi de suite jusqu'à la trente-deuxième leçon. Les gravures, au moins, répondent mieux à leur destination que les «textes faciles»; les matériaux qu'elles offrent comme base aux exercices de langage sont en relation plus intime avec les vocabulaires des deux leçons qui viennent d'être étudiées.

La plupart des images sont assez finement exécutées; mais le procédé qui consiste à distinguer les objets sur la vignette même en imprimant leur nom dans des espaces laissés en blanc, n'est pas à recommander.

Somme toute: beaucoup de bruit pour rien, une mince — bien mince concession faite aux idées de réforme, voilà, caractérisé en deux mots, l'ouvrage de M. Vastesaeger.

M. Vastesaeger promettait une *Deuxième Année* (cours moyen) et une *Troisième année* (cours supérieur). Mais la promesse reste toujours a réaliser.

1897.

ACH. RUYFFELAERT (régent à l'école moyenne de Liége), *Eerste Nederlandsch Leesboek. Gouins Methode (Premier livre de lectures néerlandaises. Méthode Gouin).* 1 vol. in-8° de IV—92 p. Liège, H. Dessain, 1897.

M. Ruyffelaert, comme M. Vastesaeger, croit que le salut doit nous venir de la France. Le mouvement révolutionnaire qui doit tout réformer s'appelle cette fois la *méthode Gouin.* M. Ruyffelaert veut bien reconnaître que «par la *méthode directe* ou *méthode Berlitz*[1], on a réalisé de remarquables progrès». Mais la méthode Gouin lui paraît «appelée, dans un avenir rapproché, à supplanter partout la méthode directe ou intuitive, à cause de son incontestable supériorité sous bien des rapports».

Les arguments (?) de M. Ruyffelaert sont les mêmes que ceux mis en avant par M. L. Eijkman, l'un des propagateurs de la méthode Gouin en Hollande, dans son livre *Handboek voor den onderwijzer ten gebruike bij het eerste deeltje van de Handleiding voor de beoefening der Engelsche Taal (Leerwijze van Gouin).*[2] Citons textuellement M. Ruyffelaert:

---

[1] En voilà encore un qui montre son ignorance des choses de la réforme en faisant de *la méthode Berlitz le type de la méthode directe* pour l'enseignement scolaire (!?!).

[2] Voir, à propos des publications de L. Eijkman, mon étude sur les *Langues vivantes en Hollande* dans la *Revue des Humanités en Belgique,* et l'intéressant travail du dr. R. Kron, *Die methode Gouin oder das serien-system in theorie und praxis,* p. 155—157.

«1° La méthode directe ou intuitive *n'est pas méthodique*, car il n'y a pas de lien logique dans la succession des idées. La matière qui y est traitée manque de cohésion. La méthode Gouin, au contraire, est basée sur la logique et, par suite, elle est attrayante pour l'élève.

2° La méthode directe part du substantif, tandis que la méthode Gouin, elle, commence par l'action, par le *verbe*, qui est l'âme, l'essence de la phrase.

3° La méthode directe met sous les yeux des enfants les objets mêmes ou bien des planches où ils sont figurés. Cela n'est pas toujours pratique et a l'inconvénient de distraire les enfants. La méthode Gouin fait appel à la faculté de *se représenter* les actions connues ou déjà vues.» —

«On pourrait, continue M. Ruyffelaert, faire plus d'une objection. Maint partisan de l'ancienne méthode classique sera peu édifié de la façon dont on enseigne la grammaire d'après le système Gouin. A notre avis, la part que ce cauchemar de la jeunesse y reçoit, est plus que suffisante: Gouin y consacre toute la troisième partie de sa méthode et y montre comment on peut traiter, non par des abstractions, mais d'une façon concrète et réelle: le verbe, la proposition, les phrases modales. Une autre objection que l'on pourrait présenter est: le grand effort que cette méthode exige de la part du professeur. Il est vrai que celui qui veut enseigner une langue d'après cette méthode devra la connaître à fond et avoir une prononciation irréprochable. Par contre, elle offre l'immense avantage de réduire à leur plus simple expression la correction des devoirs, les punitions; la correction se faisant en classe et la leçon étant sue par tous les élèves indistinctement.»

Pour le fond, les morceaux de lecture qui composent le *Nederlandsch Leesboek* n'ont rien de particulièrement remarquable. Ce sont toutes historiettes qui se succèdent sans aucune gradation dans les difficultés, et prises de ci, de là, sans autre souci que d'exciter la curiosité des jeunes imaginations: *Le paysan qui voulait acheter des lunettes*, *Le petit Chaperon rouge*, *Le maçon de Grenade*, *Une lettre de Gérard le tueur de lions*, *Ma première pipe*, *Robinson Crusoë*, *La joyeuse histoire du docteur Sait-tout*, *Les lutins*, *etc.*, *etc.*

La disposition adoptée est celle de tous les livres de lecture à la Gouin: Chaque morceau est divisé en un certain nombre de thèmes[1], qui forment chacun un tout plus ou moins arrondi et qui occupe une page; chaque thème présente deux ou trois pas ou alinéas, indiqués par un —; chaque thème est décousu en ses diverses propositions, et chaque proposition est mise à la ligne; le mot principal de chaque proposition, c'est-à-dire le verbe, en est détaché et imprimé à droite, dans une colonne spéciale, en caractères gras.

[1] Le livre comprend 31 morceaux formant 93 thèmes.

Voici maintenant quelle est, d'après M. Ruyffelaert, la *marche à suivre* dans le traitement de chaque leçon:

«1° Le professeur raconte d'abord le sujet du morceau (en français d'abord), non avec les détails et les termes de l'auteur, mais librement et en quelques mots, les livres restant fermés.

2° Il reprend alors le premier pas, énonce la première proposition en français, répète le verbe français, lui substitue le terme néerlandais et l'écrit à droite du tableau. Les élèves l'écrivent de même dans la colonne, à droite de leur cahier. Il dit l'idée librement, avec ses propres termes, puis la modifie en employant les expressions de l'auteur, en donnant à chaque terme sa valeur propre, en justifiant son emploi; il fait de même avec les autres propositions du même alinéa. Tous les verbes de ce pas se trouvent maintenant au tableau.

3° L'élève le plus faible est alors invité à reconstruire chaque proposition à l'aide du verbe. Si le maître le juge nécessaire, il peut indiquer un deuxième et un troisième élève.

4° Le professeur traite de même les autres pas du thème et fait trouver par les élèves l'en-tête de ce thème.

5° Les élèves ouvrent leurs livres et le professeur lit la leçon; plusieurs élèves lisent après lui. Ensuite, ils écrivent la leçon de mémoire dans leurs cahiers.

Il va de soi que toutes les leçons indistinctement ne doivent pas être recopiées; on peut se contenter des plus importantes.

6° Finalement, le professeur fait lire, proposition par proposition, le travail de quelques élèves. Chacun signale, en les corrigeant, les imperfections qui auraient pu lui échapper.»[1]

L'auteur, à la fin de son *Nederlandsch Leesboek*, annonce, comme étant en préparation, un *Premier manuel de langue néerlandaise d'après la méthode Gouin (Partie de l'élève)*. Jusque maintenant, rien n'a paru: M. Ruyffelaert aurait-il fini, lui aussi, par douter de son étoile?

* * *

M. BRANTS (professeur à l'athénée royal de Tournai), *Grammaire flamande. Premiers principes.* 1ière éd. (autographiée), 1887. — 2e éd.: 1 vol. in-12° de II—92 p.[2] Tournai, Vasseur-Delmée, 1899.

M. Brants préfère aussi la *méthode Gouin (Voorstellings- of Gouin-*

---

[1] Comparez avec: Dr. R. Kron, *Eine litteraturstunde* (dans *Die methode Gouin oder das serien-system*, p. 111) et L. Eijkman, *A Reading-lesson in Gouin's Method* (dans la revue hollandaise *De drie Talen*, n° de Septembre 1895).

[2] Le Conseil de perfectionnement a autorisé l'emploi de cette édition imprimée dans la classe de Septième des athénées et les classes inférieures des écoles moyennes.

methode) à la méthode intuitive (*Berlitz-methode of Anschouwingsmethode*[1]). C'est dans un article intitulé *De voorstellingsmethode*, et publié dans la revue *L'enseignement des langues modernes* en Février 1898, qu'il faut surtout chercher ses idées à ce sujet. Il s'appuie, pour manifester ses préférences, sur les mêmes raisons (?) que MM. Ruyffelaert, Eijkman, etc. Mais lorsqu'il s'agit de la part à faire à la grammaire, M. Brants déclare ne plus être d'accord avec Gouin et la plupart de ses disciples. «Gouin, écrit-il, voudrait faire apprendre la grammaire de la langue étrangère pour ainsi dire instinctivement, comme l'enfant applique les règles de la langue maternelle. Cela n'est cependant possible que dans le cas où l'élève n'a rien d'autre à entendre que la langue étrangère. Au contraire *die aneignung des sprechens muss beschleunigt werden durch arbeiten nach den regeln der grammatik* (Hornemann). Mais il est facile d'appliquer la méthode Gouin à la grammaire même et c'est ce qui j'ai essayé de faire dans mon petit ouvrage ayant pour titre: *Grammaire flamande.*»

«La méthode — est-il dit dans l'*Avant-propos* de cet ouvrage — est basée sur les principes suivants:

1° Enseigner le flamand et la grammaire flamande par le flamand, proscrire les thèmes et les versions.

2° Rendre l'enseignement intuitif, c'est-à-dire suggérer aux élèves les principales règles, présentées sous une forme très simple, dans des morceaux faciles, attrayants, pris dans leur entourage immédiat. — L'élève n'est plus passif, mais actif. Il apprend à penser dans la langue étrangère.

3° Donner le rôle principal au verbe, qui enchaîne les actions pour en former un ensemble que l'élève s'assimile facilement.»

Quant à la marche à suivre, M. Brants la trace ainsi: «Le professeur lit d'abord chaque phrase, la fait répéter par ses élèves, passe à la phrase suivante jusqu'à ce que le morceau entier — généralement court — soit bien compris. Ensuite les élèves ouvrent leur livre, relisent, et le professeur fait trouver la règle de grammaire qu'ils appliquent dans des exercices appropriés, que le professeur peut modifier à son gré.»

Voyons maintenant de quelle façon M. Brants a mis ces différents principes en pratique.

Et d'abord, examinons les «morceaux faciles, où le rôle principal est donné au verbe — lequel enchaîné les actions pour en former un ensemble».

Dans les 15 premiers morceaux, chaque proposition occupe une ligne, mais le verbe n'en est pas détaché, comme chez Gouin, pour être placé dans une colonne spéciale. Les mots sur lesquels portent

---

[1] Décidément cette personnification de la méthode intuitive dans la méthode Berlitz a la vie dure!

les règles grammaticales à étudier sont imprimés dans le texte en caractères gras.

Le premier morceau, intitulé *De school (L'école)*, est décousu en 17 propositions que je transcris en mettant en italique les mots sur lesquels l'attention est attirée:

1. *Ik ben in* DE *school* (Je suis dans l'école). — 2. *Ik heb* HET *schoolgerief* (J'ai les fournitures classiques). — 3. *Ik kom in* DE *klas* (Je viens dans la classe). — 4. *Ik groet* DEN *leeraar* (Je salue le professeur). — 5. *Ik ga naar* DE *bank* (Je vais vers le banc). — 6. *Ik zet mij* (Je m'assieds). — 7. *Ik zit stil* (Je me tiens tranquille). — 8. *Ik neem* HET *boek* (Je prends le livre). — 9. *Ik neem* HET *schrijfboek* (Je prends le cahier). — 10. *Ik neem* DE *pen* (Je prends la plume). — 11. *Ik lees in* HET *boek* (Je lis dans le livre). — 12. *Ik vertaal uit* HET *leesboek* (Je traduis dans le livre de lecture). — 13. *Ik schrijf de vertaling in* HET *schrijfboek* (J'écris la traduction dans le cahier). — 14. *Ik luister wel naar* DEN *leeraar* (J'écoute bien le professeur). — 15. *Ik ga naar* HET *bord* (Je vais au tableau). — 16. *Ik neem* HET *krijt* (Je prends la craie). — 17. *Ik schrijf op* HET *bord* (J'écris au tableau).

M. Brants, dans ce premier morceau, fait, on le voit, plus d'un accroc au fameux «lien logique» dont se targuent si volontiers les enthousiastes de la méthode Gouin. Il y a en effet, dans cet «ensemble», non pas la matière d'un «thème», mais la matière de trois thèmes différents, auxquels on pourrait donner pour titres respectifs: *J'entre en classe, J'écris la traduction dans le cahier, J'écris au tableau.* Et encore, les trois propositions *Ik ben in de school, Ik heb het schoolgerief, Ik luister wel naar den leeraar*, sont condamnées à disparaître.[1]

Mais disons-le immédiatement, l'auteur est généralement plus conséquent avec ses principes dans les quatorze morceaux suivants. En voici l'énumération: *La cloche sonne, Henri s'éveille, Henri se lave, La pomme* (Jean se casse une jambe), *Le lièvre* (Le lièvre est tué par le chasseur), *Anna déjeune, Le paysan va au marché, L'orage, Le soir, Ce que font les petits jardiniers, L'homme de neige, La glace* (Philippe tombe dans l'eau), *Le chat et le pot au lait* (Le chat brise le pot), *Jean Graind'orge* (Histoire d'un grain d'orge personnifiée).

Les morceaux de la dernière partie du volume sont pour la plupart des historiettes[2] dont le texte est décousu, non plus en ses diverses propositions, mais en petits paragraphes. Il y a aussi quelques lettres.

---

[1] Et que viennent faire les expressions *Ik vertaal uit het leesboek, Ik schrijf de vertaling in het schrijfboek* dans la première leçon d'un ouvrage où l'on est parti en guerre au cri de: *Proscrivons les traductions* —?!

[2] *L'école des grillons, La poupée, La querelle* (entre le cheval, la vache, la brebis et l'âne), *Un bal dans un terrier de lapins*, etc.

Pour ce qui est des règles de grammaire, le professeur, avons-nous vu, doit amener les élèves à les déduire eux-mêmes de l'observation des faits consignés dans les textes. M. Brants formule les différentes règles en termes très simples — dans les premières leçons, en français (avec, entre parenthèses, la traduction néerlandaise des principaux termes grammaticaux); puis, plus tard, exclusivement en néerlandais. On aura remarqué que l'auteur, dans la première leçon, a accumulé trop de faits grammaticaux: articles définis et devant des noms sujets, et devant des noms compléments directs, et devant des noms précédés d'une préposition. Mais je dois faire observer que la plupart du temps il se montre plus soucieux de la gradation des difficultés.

Les exercices d'application (*freie arbeiten*) qui accompagnent les règles de grammaire sont nombreux et assez variés: exercices d'addition, exercices de transformation (changement de nombre, de personne, de temps), exercices de substitution; réponses à des questions posées; formation de questions introduisant tels éléments grammaticaux, les réponses étant données. Mais l'auteur n'a pas toujours su choisir ceux qui s'adaptaient le mieux à la règle étudiée. De plus, au point de vue de l'acquisition du vocabulaire, il mérite ici le grave reproche d'avoir introduit dans certains exercices nombre d'éléments (mots et expressions) qui n'avaient pas été mis en œuvre précédemment. Donnons un exemple. On a lu plus haut le texte du premier morceau (*L'école*). Dans l'exercice d'application qui se rapporte aux règles grammaticales déduites de ce morceau, l'élève doit remplacer le tiret (—) par l'article défini. Or, voici l'exercice (les mots nouveaux sont en petites capitales):

Ik ZIE — VOGEL (*m*)[1] *op* — TAK (*m*) VAN — BOOM. *Ik* PLUK — APPEL (*m*) *op* — *tak* (*m*). *Ik* STEEK — ARM (*m*) *naar* — *appel uit.* *Ik* HOOR — KLOK (*v*)[2] *van* — KERK (*v*). *Ik lees in* — *boek van* — LEERLING. *Ik* DOE — (*v*) *van* — HUIS (*o*)[3] OPEN. *Ik schrijf* — BRIEF (*m*) AAN — GROOTVADER EN — GROOTMOEDER. *Ik neem* — PEN (*v*) *op* — BANK (*v*). *Ik zie* — LESSENAAR (*m*) *van* — *leeraar.* *Ik schrijf met* — *krijt op* — *bord.* *Ik doe* — *venster* (*o*) *van* — KAMER (*v*) TOE. *Ik vertaal* — LES (*v*) *uit* — VLAAMSCH (*o*) *in* — FRANSCH (*o*).

Suit la traduction de l'exercice (phrases complétées):

Je vois l'oiseau sur la branche de l'arbre. Je cueille la pomme sur la branche. J'étends le bras vers la pomme. J'entends la cloche de l'église. Je lis dans le livre de l'élève. J'ouvre la porte de la maison. J'écris la lettre au grand-père et à la grand'mère. Je prends la plume sur le banc. Je vois le pupitre du professeur. J'écris avec la craie sur

---

[1] (*m*) = (*mannelijk*) = (masculin).

[2] (*v*) = (*vrouwelijk*) = (féminin).

[3] (*o*) = (*onzijdig*) = (neutre).

le tableau. Je ferme la fenêtre de la chambre. Je traduis la leçon du flamand en français.[1]

Je ne m'arrêterai pas à relever tous les autres points d'interrogation que soulève cet exercice «approprié». J'ajouterai tout simplement que dans cet «ensemble» de phrases, j'ai cherché encore une fois en vain à retrouver le «lien logique», le fameux lien logique qui est prétendument à la base de la méthode. Le Conseil de perfectionnement lui, a été plus . . . heureux que moi, puisqu'il a bien voulu «encourager les efforts de l'auteur en autorisant l'emploi de son ouvrage dans les établissements officiels». M. Vastesaeger termine sa préface en remerciant le Conseil de perfectionnement. Qu'il me soit permis de terminer ma critique en félicitant le même Conseil de sa clairvoyance.

1898.

G. BROELSCH (professeur à l'école normale de l'État, à Verviers), *Éléments de la grammaire allemande. Exercices intuitifs gradués de langage, de lecture, d'écriture et de grammaire en propositions simples et en texte suivi à l'usage des commençants de toutes les écoles.* 1 vol. in-8° de 98 p. Bruxelles, J. Lebègue et Cie, 1898.

«Pour apprendre l'allemand à fond, nous dit M. Broelsch, il faut un temps assez long, ce dont beaucoup de jeunes gens ne disposent pas.» C'est pourquoi il a composé «une méthode qui, tout en traitant cette matière d'une façon très élementaire, donne un aperçu complet de toute la grammaire, suffisant pour ceux qui doivent continuer seuls leurs études».

Si M. Broelsch n'est pas, comme M. Brants, un partisan du système Gouin, il n'en a pas moins la prétention de nous offrir une «méthode pratique et logique».

Chaque leçon de son manuel est ordinairement divisée en trois parties: 1° Comme point de départ de tout le reste, des *exercices de langage basés sur l'intuition sensible* (*sinnliche anschauung*); 2° des *règles de grammaire* à déduire des exercices intuitifs et à faire formuler par les élèves avec l'aide du professeur; 3° des *exercices d'application.*

«La plupart des exercices intuitifs de langage sont divisés en deux parties, dont la première est par sa simplicité destinée aussi bien aux élèves des écoles primaires qu'aux commençants de toute autre école. La seconde partie de chaque exercice est le développement et l'application directe de la première, de sorte que cette méthode comprend pour ainsi dire deux cours concentriques. La matière des exercices, puisée dans la sphère d'observation des élèves et visant le côté pratique, utilitaire, est présentée en propositions simples et en texte suivi.» Ajoutons que la seconde partie du texte a ordinairement la forme du dialogue.

[1] Cette dernière phrase est vraiment à sa place: c'est le bouquet!

Dans ses exercices d'intuition, l'auteur traite des sujets suivants: I. *La table, le vase, la rose et le sofa.* — II. *La corbeille, la poire, le fruit.* — III. *La lampe.* — IV. *La lanterne.* — V. *L'école.* — VI. *L'abeille.* — VII. *La famille.* — VIII. *Le soldat.* — IX. *L'arbre de Noël.* — X. *Le menuisier.* — XI. *Le poisson, l'aquarium.* — XII. *Le tableau (Le lac, l'île, le bateau).* — XIII. *La main et le pied.* — XIV. *La maison.* — XV. *La montre.* — XVI. *Le poêle, la cheminée, la glace.* — XVI. *L'arbre.* — XVII. *Le forgeron.*

Des images accompagnant le texte doivent, dans la pensée de M. Broelsch, «permettre l'application de la méthode directe, servir à concentrer l'attention des élèves pendant la conversation et faciliter la répétition, la description, etc.» Petites, grossièrement exécutées, ces images sont tout ce qu'il y a de plus primitif. Pour ce qui est de leur rapport avec la matière traitée dans les textes, elles sont fort incomplètes. Bref, elles ne répondent que très imparfaitement à leur but.

La marche à suivre dans les exercices intuitifs de langage est ainsi tracée par M. Broelsch: «Le professeur prononce le nom d'un objet, les élèves répètent le mot en l'épelant ou en indiquant les sons du mot. Ensuite, ils écrivent ce mot avec sa traduction dans leur cahier. Suit la lecture du texte imprimé. Après l'étude des mots sur un sujet donné, le professeur et les élèves, ou les élèves entre eux, font une conversation sur ce sujet.»

Il s'agit alors d'étudier les règles de grammaire. L'auteur dit bien que la grammaire doit être enseignée inductivement, mais il a une singulière façon de mettre son principe en pratique. Je remarque très souvent, en effet, que les phrases d'où telle règle formulée par lui est censée être déduite ne contiennent qu'un seul exemple approprie à cette règle; il n'est même pas rare de constater qu'elles n'en contiennent pas du tout!!!

Les exercices d'application qui suivent les règles de grammaire font large place aux *freie arbeiten.* Cependant, l'auteur a conservé la *version* (du texte des exercices intuitifs), le *thème immédiat,* «traduction verbale directe de la version», et le *thème d'imitation.*

Bien que tout ne soit pas à dédaigner dans le livre de M. Broelsch, on doit classer cette œuvre au nombre des publications malheureuses qui ne peuvent que jeter le discrédit sur la méthode intuitive . . . auprès des gens mal informés. C'est un volume de plus pour la bibliothèque de ceux qui, se refusant par paresse ou par vanité à faire un essai loyal et conscencieux de la méthode intuitive, ont besoin d'avoir sous la main des ouvrages où ils puiseront à l'occasion des arguments (!) pour expliquer (?) leur opposition au mouvement de réforme.

(A un prochain article l'étude sur les ouvrages pratiques publiés après la circulaire ministérielle concernant la méthode directe.)

La Louvière (Belgique). JULIEN MELON.

BESPRECHUNGEN.

René Bazin, *Souvenirs d'Enfant.* Für den schulgebrauch herausgegeben von Ina Bach. *Freytags sammlung.* VIII, 164 s. M. 1,50.

C'est un choix de nouvelles tirées des *Souvenirs d'enfant* de René Bazin et commentées par Ina Bach. Il est destiné à servir de livre de lecture dans les écoles allemandes.

Si bien choisies que soient ces nouvelles, je doute qu'elles excitent un grand intérêt dans le monde des jeunes écoliers; l'auteur les a visiblement destinées aux enfants et c'est peut-être pour cela qu'elles ne sauraient leur plaire beaucoup; c'est une chose assez remarquable, en effet, que les enfants préfèrent les récits qui conviendraient plutôt aux adultes. En général, ce que je reproche à ce petit livre, c'est que les histoires qu'il contient ne sont ni assez captivantes, ni assez animées, qualités absolument nécessaires pour stimuler l'élève et lui rendre l'étude du français plus attrayante. De plus, certains passages sont difficiles; voyez plutôt ces deux phrases que je choisis dans *Le Moulin qui ne tourne plus*: «La moindre brise qui traversait, le rencontrait. Il n'en fallait, pour faire virer les ailes blanches, que ce qu'il en faut pour que les blés chatoient, pour qu'une tige de pissenlit perde ses graines;» enfin, toute la description du moulin offre de grandes difficultés aux écoliers; je pourrais encore citer d'autres passages, mais cela me mènerait trop loin. Je conseillerais de ne mettre ce livre qu'entre les mains des élèves des classes supérieures.

La deuxième partie de cette édition consiste en un petit livre contenant les remarques et le vocabulaire.

Les annotations sont intéressantes et instructives, bien qu'on y rencontre parfois quelques inexactitudes; par exemple à la page 14, ligne 8, se trouve cette expression: «la coque est solide», le commentateur donne du mot *coque*, l'explication suivante: «coque: *feste schale einer frucht z. b. der nuss; dann auch: kleines boot*». Le commentateur a fait une petite erreur; il ne s'agit nullement ici d'une comparaison entre un bateau et une coquille de noix; la coque d'un navire est ce que l'on appelle en allemand *der rumpf eines schiffes.*

Enfin j'aurais désiré que l'introduction et les annotations fussent rédigées en français.

PIERRE LOTI, *Le Matelot*. Edition à l'usage des classes par le prof. dr. GASSNER. *Freytags sammlung*. VIII, 148 s. M. 1,60.

Offrir du Loti à la jeunesse allemande voilà un but fort louable, mais quelle difficulté! Entre les mains de quels élèves devra-t-on mettre ce livre? Les *oberprimaner* même seront-ils en état de le comprendre? Avec l'aide d'un bon professeur, — et ils ne sont pas rares en Allemagne —, la tâche est possible, mais très difficile, on ne saurait se le dissimuler.

Pour ma part, j'aurais un peu peur d'essayer de faire comprendre aux écoliers étrangers les œuvres de Pierre Loti. Son style est surtout descriptif; il nous présente en très grand nombre des paysages exotiques, des études psychologiques, des états d'âme, qui ne peuvent guère être goûtés que des délicats; je craindrais que les difficultés de comprendre ne rebutassent mes élèves. Il faut bien se représenter, en effet, que du Loti ne se raconte pas. Quand les élèves auront lu un chapître, quand ils l'auront compris, — toujours avec l'aide d'un bon professeur — demandez-leur de vous rendre en français ou même en allemand le contenu de ce chapître et vous verrez dans quel embarras vous les mettrez. Comme je l'ai dit, Loti ne se résume pas, ne se raconte pas, il s'analyse; mais l'analyser ou essayer de donner en français l'impression qu'il nous a laissée, c'est une tâche difficile, ardue pour un écolier.

Je ne veux pas dire qu'il faille renoncer à faire connaître aux élèves de l'étranger les plus belles pages de la littérature française, ce serait un crime contre les lettres, je veux signaler seulement la difficulté de la tâche. En tout cas, ce livre ne pourrait convenir qu'à la *oberprima*, à la *unterprima* ou à quelque autre classe qui serait très avancée dans l'étude du français.

L'introduction est excellente; dans les annotations, les phrases difficiles sont traduites avec justesse, bien que la force d'expression de Loti y perde, naturellement. Ecoutez plutôt comment est rendue l'expression «chanter à la mort», dans la phrase suivante: le fait est qu'ils avaient l'air de chanter à la mort, ces deux albatros: *ein totenlied singen*. J'aurais préféré que le commentateur expliquât en français, soit par des exemples, soit autrement, ce que Loti a voulu exprimer. Par exemple: quand une personne est morte dans une maison, on dit que les chiens hurlent à la mort, c'est-à-dire annoncent par leurs hurlements qu'il y a quelqu'un de mort; de même, les albatros chantaient à la mort, c'-a-d. sentaient que le matelot était sur le point de trépasser et l'annonçaient par leurs cris; c'étaient des oiseaux de mauvais augure, etc. etc.

Il est toujours difficile de rendre, dans une langue étrangère, certaines expressions idiomatiques. C'est pourquoi je trouve bon de donner en français les commentaires sur un livre français. Je sais aussi qu'il est très difficile d'écrire dans une autre langue que celle de

ses pères, mais il ne manque pas de Français qui seraient tout disposés à aider les étrangers dans cette tâche.

Enfin espérons que cette idée émise par les partisans de la méthode directe s'imposera de plus en plus et que les commentateurs s'y habitueront peu à peu eux aussi.

Pierre Loti, *Pêcheur d'Islande.* Edition à l'usage des classes par le dr. Karl Reuschel. *Freytags sammlung* (Leipzig). VIII, 144 s. M. 1,40.

Ce que je viens de dire sur *Matelot* édité par M. le pr. dr. Gassner — concernant la difficulté qu'il présente aux élèves — peut aussi bien être appliqué à *Pêcheur d'Islande* de Pierre Loti, commenté par M. le dr. Karl Reuschel.

La biographie de Pierre Loti est plus complète dans cette dernière édition que dans celle du dr. Gassner; elle est aussi plus littéraire.

Le commentateur a su très bien faire les coupures et offrir aux écoliers les parties les plus intéressantes de l'œuvre de Pierre Loti; à la vérité, la tâche n'était pas des plus difficiles, les transitions sont simples chez cet écrivain, ou pour mieux dire, il n'y en a pas.

Quant aux annotations, elles sont aussi en allemand; elles sont très intéressantes du reste; M. Reuschel y cite fréquemment Elisée Reclus, Souvestre et Larousse en conservant le texte français, c'est déjà un progrès et je regrette seulement qu'il n'ait pas continué à donner les explications en français. Il est si facile, en effet, de faire comprendre une expression aux élèves en se servant du français pour l'expliquer. Voyez plutôt. A la page 98, ligne 2, se trouve l'expression suivante: «j'ai un peu d'argent devant moi». Au lieu de l'expliquer, le commentateur en donne la traduction: *ich habe etwas geld übrig*; croyez-vous que s'il avait écrit: j'ai un peu d'argent devant moi signifie: j'ai quelques économies, croyez-vous, dis-je, que les élèves n'auraient pas aussi bien compris?

Du reste, les remarques sont excellentes. Espérons que les commentateurs sentiront bientôt le besoin de donner, à côté d'explications en allemand, des explications en français. Personne ne s'en plaindra.

André Theuriet, *Ausgewählte erzählungen,* commentées par Gerhard Franz. *M. Hartmanns schulausgaben* no. 10. 1897. 12°. X, 92 u. 31 s. M. 1,—.

Je ne puis que louer sans réserve le commentateur de ces nouvelles; il a su les choisir parmi les plus populaires et les plus intéressantes de Theuriet.

La biographie de cet écrivain est des plus complètes. Les remarques sont dignes d'éloges; elles accusent un travail minutieux, et la collaboration de M. Legis, agrégé, professeur au lycée Louis-le-Grand, est aussi un sûr garant de la bonne explication des provincialismes de l'Argonne que l'on rencontre en assez grand nombre dans cet ouvrage. Mais je regrette encore une fois que ces commentaires ne soient pas écrits en français.

Ma critique se bornera là du reste; je suis certain que ces contes choisis plairont aux élèves allemands, qu'ils les intéresseront et contribueront à leur faire aimer l'étude du français. Ces récits se retiennent sans effort; les élèves auront donc toute facilité pour avoir un canevas sur lequel ils pourront broder.

Ce livre de lecture peut, à mon avis, être mis entre les mains des élèves de la *obertertia* et des classes plus avancées.

Le Livre de mon ami par Anatole France. Edition annotée à l'usage des classes par Emile Rohde. *Feriebibliothek.* II. Lättäre Fransk Läsning. 1 kr.

Ce livre est destiné aux élèves suédois, mais ce qui convient à ces derniers convient également aux enfants allemands.

Ce petit volume répond complètement aux exigences des partisans de la méthode directe; introduction et notes sont rédigées en français et, ce qui est précieux, dans une langue très élégante. Je trouve cependant que M. Emile Rodhe dit trop qu'Anatole France a préféré «faire œuvre d'artiste et de poète» en écrivant ces souvenirs de son enfance. Ces récits en effet ont les traits caractéristiques de l'œuvre entière d'Anatole France; et je ne crois pas qu'on puisse dire que ce qui distingue surtout cet écrivain soit la poésie; c'est bien plutôt la philosophie présentée sous une forme qui n'ennuie jamais; c'est encore la fine ironie de ses réflexions présentées d'un air bonhomme; dans ces souvenirs d'enfance on ne rencontre pas, il est vrai, la dialectique serrée de l'auteur de *Thaïs*, mais on y reconnaît l'ironiste mordant et fin des articles du *Figaro*.

Enfin, ce petit livre est excellent et d'une lecture facile; toutefois je conseillerais de ne pas le mettre entre les mains des très jeunes élèves qui ne sauraient en apprécier toute la beauté: il conviendrait aux élèves de la *obersekunda, unter-* et *oberprima.*

Alphonse Daudet, *Tartarin de Tarascon,* commenté par Johannes Hertel. *M. Hartmanns schulausgaben* no. 24. 1900. 12°. XXI, 103 u. 54 s. M. 1,20. Wörterbuch dazu 20 pf.

Ce n'est pas la première fois que des ouvrages de Daudet sont offerts aux élèves des pays étrangers. J'ai déjà eu l'occasion de voir dans les écoles allemandes: le *Petit Chose,* les *Lettres de mon Moulin,* les *Contes choisis* et aussi une autre édition des *Aventures de Tartarin de Tarascon.*

Parmi ces ouvrages, le *Petit Chose* et *Contes choisis* sont assez faciles, les *Lettres de mon Moulin,* par contre, remplies d'humour, sont plus difficiles à être bien appréciées. Elles offrent cependant un avantage, c'est que les élèves peuvent s'assimiler assez facilement leur contenu et le raconter après la lecture. En est-il de même de *Tartarin de Tarascon*? Dans ce dernier livre, il y a plus d'humour encore et

il est à craindre qu'il ne fasse sur les élèves l'impression qu'il produisit sur les lecteurs de la feuille populaire qui le publia pour la première fois, comme le raconte Daudet dans *Trente ans de Paris*; c'est-à-dire que les élèves «n'entendent rien à l'ironie imprimée qui les déroute». Cependant j'ai essayé déjà maintes fois de le faire lire à mes élèves (17 ans environ); je dois dire que beaucoup l'ont compris, bien qu'ils n'en aient pas goûté comme des délicats toutes les finesses qu'il renferme, mais les explications du maître doivent les aider à leur faire saisir l'ironie qui leur échappe.

Enfin, il faut savoir gré au commentateur d'avoir eu la bonne idée de faire connaître aux élèves allemands le plus populaire des ouvrages de Daudet.

J'avais eu une grande peur, c'est que M. le dr. Johannes Hertel n'eût déparé l'œuvre d'Alphonse Daudet en supprimant les passages qui ne convenaient pas à la jeunesse. La lecture de son édition a dissipé cette crainte, les coupures sont bien faites et les raccords excellents; on ne s'aperçoit pour ainsi dire pas qu'il a retranché quelque chose aux aventures du héros tarasconnais.

Mais je signale toujours la même lacune. La biographie de Daudet, fort bien faite du reste, est écrite en allemand au lieu d'être en français; il en est de même des remarques qui m'ont frappé par leur grande clarté et leur exactitude.

Espérons que la prochaine édition renfermera une traduction française de la biographie et des notes. L'œuvre ne peut qu'y gagner.

Ce livre peut-être mis entre les mains des élèves des classes supérieures à partir de la *Untersekunda* inclusivement.

Abrégé systématique de la Grammaire française par J. Bierbaum et B. Hubert. Leipzig, Rossberg'sche hofbuchhandlung. 1900. VII, 176 s. Geb. m. 2,—.

Je viens d'étudier cet abrégé systématique de Bierbaum et Hubert. Je le trouve très bon.

Les auteurs constatent dans la préface «la victoire définitive, dans l'enseignement des langues modernes, de la méthode nouvelle». C'est dire qu'ils sont partisans de cette méthode, pour l'application de laquelle le prof. Bierbaum a déjà travaillé beaucoup.

Préface, grammaire, annotations sont en français et en bon français.

Je ne puis que faire l'éloge de cette grammaire.

Je regrette pourtant que les auteurs n'aient pas consacré un chapitre spécial aux adjectifs interrogatifs, possessifs, demonstratifs et indefinis, comme on le fait en France, au lieu de les comprendre dans le même chapitre que les pronoms possessifs, démonstratifs etc.

Puis, étant donnée la grande difficulté qu'éprouvent les élèves, et quelquefois les maîtres, dans l'emploi du passé defini que l'on emploie si souvent au lieu de l'imparfait, j'aurais voulu que les auteurs de

cette grammaire donnassent plus d'explications et plus d'exemples sur ce temps qui est la pierre de touche à laquelle on reconnaît les étrangers.

Enfin, il eût peut-être été bon de joindre quelques gravures pour l'explication des difficultés, comme l'ont fait MM. Clédat et Gougère, auteurs d'une grammaire française à l'usage des écoles primaires de France.

Frankfurt a. M. H. COINTOT.

La France, Revue mensuelle, und *The English World, A Monthly Review,* herausgegeben von dr. H. P. JUNKER. Leipzig, B. G. Teubner. Preis je 3 m. pro semester, beide zusammen bezogen 5 m.

Diese seit januar 1901 erscheinenden zeitschriften verfolgen, wie es im vorwort heisst, den zweck, in französischer und englischer sprache solche artikel zu bringen, die das empfinden, denken und fühlen des französischen und englischen volkes in charakteristischer weise zum ausdruck bringen und ein besseres verständnis des fremden volkstums, seiner sitten, einrichtungen, gebräuche und fortschritte anbahnen. Mit recht hebt der herausgeber hervor, dass die beziehungen der völker zu einander sich stetig mehren und enger gestalten und dass eine genauere kenntnis des fremden volkstums, namentlich der franzosen und engländer, für immer weitere kreise notwendig und erwünscht ist.

Die beiden zeitschriften wenden sich daher an alle diejenigen, die beruf und neigung veranlassen, sich mit der fremden sprache zu beschäftigen, und denen daran liegt, sich ein selbständiges urteil über die entwicklung der kultur und litteratur der beiden grossen europäischen kulturnationen zu bilden. Im besonderen sind sie auch den zahlreichen fachgenossen zu empfehlen, die in kleinen städten leben, wo keine neusprachlichen vereine sind und wo die zur eigenen weiterbildung notwendigen französischen und englischen blätter nicht für verhältnismässig wenig geld in einem lesezirkel zur verfügung stehen.

Soweit ich den inhalt kenne, erfüllt er, was der herausgeber verspricht. Die auswahl ist sorgfältig, die sprache mustergültig, geeignete bilder fördern das verständnis der darstellung, die ausstattung ist gut, und der preis nicht zu hoch. Ich wünsche dem unternehmen besten erfolg.

Altona-Ottensen. Dr. H. SCHMIDT.

BERICHTIGUNGEN.

S. 545, z. 11 l. Farring*ford.* S. 547, z. 13: *red rattle* findet sich im wb. unter *red*; z. 15: *gun-fire* ist s. 23, z. 20 im text genügend erklärt.

M. K.

VERMISCHTES.

ALPHONSE DAUDETS *PETIT CHOSE* ALS EINFÜHRUNG IN FRANZÖSISCHES SCHULLEBEN.

Bei einer besprechung verschiedener schulausgaben[1], die obengenannten zweck verfolgen, kommt herr Sturmfels in Giessen zu dem ergebnis, dass *Le Petit Chose* „nach wie vor als geeignetste lektüre denjenigen kollegen empfohlen werden kann, die an der hand einer anziehenden einheitlichen erzählung eines guten schriftstellers ihren schülern einen einblick in französisches schulleben gewähren wollen.“ Diese zuversichtliche behauptung muss auf das entschiedenste bestritten werden, weil das gerade gegenteil erweislich ist.

Zunächst ist jedem, der Daudets roman gelesen hat, bekannt, dass schulerlebnisse darin nur eine episode sind, die in der mir vorliegenden schulausgabe die seiten 30—67, also 38 seiten text von 122, d. h. noch nicht ein drittel ausfüllen, und dass diese episode seine erlebnisse als *pion* im *collège* von Sarlande (Alais) schildert. Von dem früheren schülerleben des helden erfahren wir herzlich wenig. Damit fallen aber sofort zwei sehr wichtige gegenstände des schullebens fort: 1. das kameradschaftliche leben der schüler, und 2. der gesamte unterricht, und dafür kommen dinge herein, die in dieser ausführlichkeit und vor allem in der hier gebotenen beleuchtung nicht für die schüler passen: das verhältnis von lehrer zu schüler, das der lehrer zu einander, und das vom vorgesetzten zum untergebenen, dies alles in höchst unerquicklicher weise. Doch davon später. Herr Sturmfels gibt nun selbst seinen massstab für die beurteilung, indem er sagt: „Ein längeres verweilen bei dummen jugendstreichen dürfte unsere schüler . . . ermüden. — Die persönlichkeit des im mittelpunkt stehenden schülers muss der teilnahme der guten elemente unserer mittelstufe würdig sein.“ Das letztere unterschreibe ich voll und ganz.

Von diesem massstabe aus verurteilt aber herr St. die ausgabe

[1] *Zeitschrift für französische sprache und litteratur*, bd. XXIII, heft IV u. VI, 168f.

von Lauries *Mémoires d'un collégien*. Weil ein dummer streich darin vorkommt, sagt er: „Wenn das s. 71 erzählte in unserem französischen unterricht geboten werden dürfte, könnte auch Ecksteins *Besuch im karzer* und *Prima und sekunda* auf den kanon der deutschen lektüre gesetzt werden."

Diese bemerkung ist unerhört. Folgendes ist der entsetzliche streich: Mehrere schüler übersenden dem trommler der anstalt 2 liter branntwein, weil sie seine vorliebe für geistige genüsse kennen. Sie hoffen, dass er sich betrinkt und am morgen das trommeln verschläft. Das gelingt ihnen.

Dieser streich nimmt von 111 seiten text 3 seiten, sage ganze drei seiten, in anspruch, von einem „verweilen" bei dummen streichen kann also zunächst gar keine rede sein. Sodann übersieht der herr beurteiler vollständig, dass dieser streich nicht aus lust am dummen streich seinen platz hat, sondern als die sehr bedauerliche folge des umganges mit schlechten elementen, als folge des zerwürfnisses zweier guter schüler. Der nach herrn St. entbehrliche abschnitt *Je me brouille avec Baudoin* ist gerade deshalb im plan des ganzen unentbehrlich. Dass schlechte gesellschaft gute sitten verdirbt, das zeigt dieser streich. und darauf wird wiederholt hingewiesen: *Nous nous laissâmes bientôt aller à former d'autres amitiés moins judicieuses que ne l'avait été la nôtre. ... Mon caractère s'altéra. Je devins bientôt audacieux, impertinent et obstiné ... ma tenue finit par devenir inconvenante ... j'eus moins de goût au travail ... j'eus le dépit amer ... d'avoir à quitter le banc d'honneur. Cette déchéance devait avoir un épilogue plus douloureux encore.* Man sieht, wie nach und nach der gute schüler sinkt, der lose streich kennzeichnet den moralisch tiefsten stand, auf den er herabsinkt. Zweitens lässt herr St. ganz die folgen ausser acht, die dieser streich für die urheber hat: für den durchaus braven charakter des guten schülers: scham, reue, verzweiflung: PÂLE, LE CŒUR SERRÉ PAR LA HONTE ET LE DÉSESPOIR, *j'avais écouté le récit de ce que j'avais fait ...* IMPATIENT DE ME DÉBARASSER DU FARDEAU *qui pesait sur moi je me dirigeai vers la chaire de M. Pellerin et* ME PENCHANT A SON OREILLE *je lui dis d'une voix* ÉTRANGLÉE PAR LA HONTE: *Monsieur, c'est moi qui ai causé ce malheur.*" Und damit setzt die moralische erhebung für ihn ein.

Der streich bleibt aber auch nicht ohne äussere folgen: der eine schüler, das schlechte element, wird fortgeschickt, der geständige mit der nächst härtesten strafe belegt: er darf die neujahrsferien nicht nach haus. Er benutzt sie zu fleissiger arbeit, und es gelingt ihm, seine alte stelle wieder zu erringen. Der schüler sieht also, welche schlimmen folgen der umgang mit schlechten elementen zeitigt, was leichtsinnige streiche nach sich ziehen, und nicht ohne wirkung wird die strafe und auch die ermahnung des leiters der anstalt bleiben: *Les remords par lesquels vous avez dû passer vous serviront de leçon. Rappelez-vous qu'il est méchant et cruel de s'amuser aux dépens des autres*

et surtout aux dépens des humbles. C'est l'indice d'un esprit bas, et à ce titre, tout à fait indigne d'un garçon intelligent et brave, comme vous l'êtes.

Ist es nicht unerhört, einen so kurz abgethanen vorfall, der zu eindringlichster mahnung und belehrung der jugend benutzt wird, mit den obengenannten büchern zusammenzustellen? Das ist um so unglaublicher, wenn man in betracht zieht, was der schüler aus Daudets *Petit Chose* lernt; folgendes:

Der turnlehrer trinkt beim hausmann branntwein; die aufsichtführenden lehrer zechen mit unteroffiziren, und der eine kommt angetrunken zum dienst (*mon gros collègue, que le punch d'adieu faisait trébucher; . . . que le punch d'adieu tourmentait de plus en plus*).

Die aufsichtführenden lehrer kneipen mit den schülern und lassen sich von ihnen freihalten: *Mes deux collègues allaient se faire régaler par des grands dans les guiguettes voisines et, comme on ne m'invitait jamais, je restais pour garder les élèves.*

Die lehrer halten sich gegenseitig für spione und boykottiren einander: *Il n'y avait pas jusqu'au portier Cassagnac et au maître d'arme Roger qui ne fussent pas contre moi. Une fois il dit très haut à Cassagnac, en me regardant, qu'il n'aimait pas les espions.* Die *professeurs* sehen den *pion* über die achsel an: *Les professeurs méprisaient le petit Chose et le regardaient du haut de leur toque.* Der direktor ist nie zu sehen: *Le principal, je ne le voyais jamais,* und der konrektor ist jener entsetzliche mensch mit seinen entsetzlichen schlüsseln und seiner entsetzlichen schulordnung.

Diese dinge stehen nach herrn St. auf dem niveau dessen, „was jugendliche gemüter anregt oder anregen soll". Nun wollen wir uns nach dem schüler umsehen, der nach herrn St. der teilnahme unserer schüler würdig sein muss. Bamban, der kleine idiot, kann das nicht sein; es verbleiben die schüler der mittelstufe in Sarlande, die naturgemäss die schüler *unserer* mittelstufe lebhaft interessiren. Was für würdige elemente sind das?

Auf dieser mittelstufe findet Daudet *une cinquantaine de méchants drôles, . . . grossiers, insolents, orgueilleux, parlant entre eux un rude patois cévenol qui avaient de grosses mains rouges, des voix de jeunes coqs enrhumés, le regard abruti et par là-dessus l'odeur du collège,* eine erhebende schilderung des übergangsalters, in der sich unsere schüler bespiegeln können.

Ils me haïrent tout de suite, sans me connaître, das gibt den grundton des verhältnisses zwischen *pion* und schüler, und das benehmen der schüler ist dementsprechend:

Du jour où je m'assis dans ma chaire, ce fut la guerre entre nous, une guerre acharnée, sans trêve, de tous les instants. — Ah! les cruels enfants, comme ils me firent souffrir! . . . . Ah! le malheureux pion! vous a-t-il assez fait rire! L'avez-vous fait assez pleurer! . . . Oui pleurer! . . . Vous l'avez fait pleurer, et c'est ce qui rendait vos farces bien meilleures. Que de fois, à la fin d'une journée de martyre, le pauvre

diable, blotti dans sa couchette, a mordu sa couverture pour peu que vous n'entendiez pas ses sanglots.

Es muss für unsere jugend in den flegeljahren ein erhebendes gefühl sein zu erfahren, dass es in ihrer macht steht, einen nachsichtigen lehrer bis aufs blut zu peinigen und ihm das leben zur qual zu machen. Und mit welcher begeisterung werden sie dann die weitere entwicklung der zustände verfolgen bis zur revolution, wo dem lehrer die tintenfässer um den kopf fliegen:

Un jour je me sentis débordé. Mon étude était en pleine révolte, et je n'avais plus de munitions pour faire tête à l'émeute. Je me vois encore dans ma chaire, me débattant comme un beau diable, au milieu des cris, des pleurs, des grognements, des sifflements: «A la porte!... Cocorico!... kss!... kss!... Plus de tyrans!... C'est une injustice!»... Et les encriers pleuvaient, et les papiers mâchés s'épataient sur mon pupitre, et tous ces petits monstres — sous prétexte de réclamations — se pendaient par grappes à ma chaire, avec des hurlements de macaque.

Der hauptheld dieser, nach herrn St. vorbildlichen musterschüler ist Monsieur de Boucoyran, und die katastrophe bildet die affaire Boucoyran, die ich folgen lasse:

Un jour ce faquin de marquis se permit de répliquer, en pleine étude, avec une insolence telle que je perdis toute patience.

M. de B., lui dis-je, en essayant de garder mon sang-froid, prenez vos livres et sortez sur-le-champ.

C'était un acte d'autorité inouï pour ce drôle. Il en resta stupéfait et me regarda, sans bouger de sa place, avec de gros yeux. Je compris que je m'engageais dans une méchante affaire, mais j'étais trop avancé pour reculer.

— Sortez, M. de B.!... commandai-je de nouveau.

Les élèves attendaient anxieux... Pour la première fois, j'avais du silence. A ma seconde injonction, le marquis revenu de sa surprise, me répondit, il fallait voir de quel air: — «Je ne sortirai pas!» — Il y eut parmi toute l'étude un murmure d'admiration. Je me levai dans ma chaire, indigné:

— Vous ne sortirez pas, monsieur?... C'est ce que nous allons voir. — Et je descendis.

Dieu m'est temoin qu'à ce moment-là toute idée de violence était bien loin de moi; je voulais seulement intimider le marquis par la fermeté de mon attitude; mais, en me voyant descendre de ma chaire, il se mit à ricaner d'une façon si méprisante, que j'eus le geste de le prendre au collet pour le faire sortir de son banc. — Le misérable tenait cachée sous sa tunique une énorme règle de fer. A peine eus-je levé la main, qu'il m'asséna sur le bras un coup terrible. La douleur m'arracha un cri. — Toute l'étude battit des mains.

— Bravo, marquis!

Also frechheit, verhöhnung des lehrers, ungehorsam, widersetzlich-

keit, ja gewaltthat gegen den lehrer unter beifall der ganzen schar wird hier vorgeführt. Ist dagegen jene übersendung von zwei flaschen schnaps nicht ein ganz harmloser scherz, wenn man noch dazu bedenkt, dass es ja dem erwachsenen empfänger frei stand, sich seiner zu enthalten? Und welches sind die folgen dieser unerhörten rüpelei?

Ganz unglaubliche! Der gemisshandelte lehrer, der den schüler züchtigt, wie er es verdient, erhält vor den schülern einen verweis zunächst vom direktor, ohne dass er selbst gehört worden wäre:

— Messieurs, dit-il en s'adressant aux élèves, nous venons ici remplir une mission pénible, très pénible. Un de vos maîtres s'est rendu coupable d'une faute si grave, qu'il est de notre devoir de lui infliger un blâme public.

Là-dessus le voilà parti à m'infliger un blâme qui dura au moins un grand quart d'heure ... De temps en temps j'essayais de me défendre. «Pardon, monsieur le principal!» ... Mais le principal ne m'écoutait pas et il m'infligea son blâme jusqu'au bout (le marquis était le meilleur élève du collège, je l'avais brutalisé sans raison, sans excuse. Enfin j'avais manqué à tous mes devoirs).

Damit aber nicht genug. Auch der würdige vater ergreift das wort und liest dem lehrer gehörig den text: *On n'était qu'un galopin, dont il avait pitié. Seulement qu'On se le tînt pour dit: si jamais On touchait encore à un cheveu de son fils, On se ferait couper les deux oreilles tout net.*

Dieser de Boucoyran ist der im mittelpunkt stehende schüler, dessen persönlichkeit nach herrn St. der teilnahme der guten elemente unserer mittelstufe würdig sein muss, das ist die geeignetste lektüre, die, wie herr St. meint, „nicht bei dummen jugendstreichen verweilt", und die schliesslich mit einem kindischen streich des davonziehenden den leser aus dem französischen schulleben hinausführt:

Les clefs, les terribles clefs pendaient à la serrure .... Traitreusement d'une main sacrilège, je retirai le trousseau de la serrure, et ... je descendis l'escalier quatre à quatre. — Il y avait au bout de la cour des moyens un puits très profond. J'y courus d'une haleine ... Alors tirant les clefs de dessous mon habit, ces misérables clefs qui m'avaient tant fait souffrir, je les jetai dans le puits de toutes mes forces; ... ce forfait commis, je m'éloignai souriant.

Ich überlasse es getrost den deutschen lehrern, sich ein urteil darüber zu bilden, ob *Le Petit Chose*, wie herr St. meint, die „geeignetste lektüre *zur einführung ins französische schulleben*" ist, oder ob er hierfür, wie ich meine, die ungeeignetste und unpassendste ist, die man sich denken kann. Eines muss herrn St. zugegben werden, dass sich alle von Daudet geschilderten verhältnisse weit über „die sphäre des gemeinalltäglichen erheben", allerdings nur nach der negativen seite; gerade deshalb können sie nicht als ein wahres bild von allgemeinen zuständen und zur belehrung unserer jugend herangezogen werden. Gerade deshalb habe ich mich zur herausgabe von Lauries *Mémoires*

d'un collégien entschlossen, die nicht eine zeile enthalten, die man nicht unbedenklich jedem schüler in die hand geben könnte.

Die befürchtung, dass die lektüre dieses textes die schüler bald ermüden wird, ist vollständig unbegründet. Aus mannichfachen zuschriften ersehe ich, dass man beim gebrauch des buches recht zufrieden damit war. Ein anderer beurteiler stellt in der *Neuen philol. rundschau* (1898) auf grund eigener erfahrung fest, dass die lektüre die schüler lebhaft interessirt, und ebenso nahmen nach dem bericht über die am 17. april 1900 in Dresden abgehaltene sitzung der neuphilologischen abteilung des Sächs. gymnasiallehrervereins „die herren, die das buch selbst mit ihren schülern gelesen hatten, zum teil wiederholt", es „sehr entschieden in schutz gegen die angriffe" eines herrn, der sich dagegen aussprach, „allerdings nicht auf grund eigener erfahrung in der klasse". Für die guten erfahrungen, die die herren kollegen bei benutzung dieses lesestoffes gemacht haben, zeugt übrigens schon der umstand, dass nach 4 jahren bereits eine neue auflage von Laurie, *Mémoires d'un collégien* nötig wurde, ein erfolg, wie er bei der grossen menge neuer erscheinungen wohl nur ganz selten einer ausgabe beschieden ist.

Dresden. KONRAD MEIER.

ERWIDERUNG.

Auf die kritik meiner *Französischen schulredensarten* (verlag von Rossberg, Leipzig), die sich unter den besprechungen der *N. Spr.* IX, s. 422f. befindet, habe ich folgendes zu erwidern:

Von den drei redensarten, die angeblich ein franzose kaum verstehen würde, enthält nur die erste (no. 64) ein wort, dass nicht passend zu sein scheint; dagegen hinsichtlich der zweiten (no. 43): *Fixe la fenêtre solidement afin qu'elle ne soit pas chassée par le vent*, worin *chassée* falsch sein soll, weiss ich mündlich und schriftlich von franzosen (nicht schweizern, lehrern), dass sie durchaus verständlich ist. In der dritten, angeblich schwer verständlichen redensart (no. 126) *tu resteras debout près de la paroi jusqu'à la fin de la leçon* hält der kritiker *tu resteras debout près de la paroi* für falsch; in der französischen Schweiz, wo man statt *mur* auch *paroi* gebraucht, ist der ganze satz vollkommen richtig, wie mir ausdrücklich auf eine anfrage mitgeteilt worden ist. Übrigens steht in der redensart no. 465 neben *paroi* noch *mur*. Hätte der kritiker mehr als den sprachgebrauch seiner nächsten umgebung gekannt, so hätte er wahrscheinlich anders geurteilt.

Nach jenen drei redensarten wird no. 126 *Tu n'es pas lavé ni peigné* als beispiel eines fehlers angeführt, den ein lehrer des französischen nicht hätte machen dürfen. Auch hier irrt sich der kritiker. Ein franzose (lehrer) schreibt mir zu dem eben genannten satz: *Je préfère «Tu n'es ni lavé ni peigné!»* Er bezeichnet also *ne-pas-ni* nicht als falsch, und Sachs gibt im französisch-deutschen teil der grossen aus-

gabe seines wörterbuches, s. 1043, ausdrücklich an, dass auch *ne-pas-ni* statt *ne-ni-ni* gebraucht wird, und zitirt als beispiel *Il n'a pas craint Brennus ni tous ses Gaulois.* Der kritiker kann daran erkennen, dass er im französischen noch lernen muss. In der kritik heisst es wörtlich weiter: *Les termes mal employés ne manquent pas non plus. «Il faut inscrire non excusées (inexcusables)» et au commencement du volume la remarque suivante: «Les mots qui sont entre parenthèses peuvent aussi être employés.» Ce qui semble indiquer que «inexcusable» a le même sens que «non excusé.»*

Es scheint so, aber nur bei oberflächlicher überlegung, denn ich habe nicht gesagt, dass die in klammern stehenden wörter den vorausgehenden synonym sind; man vergleiche hierzu no. 114, 123, 180, 206, 256, 252 und andere. Da diese redensart nur von lehrern gebraucht werden kann, war eine erklärung überflüssig. Der kritiker darf den deutschen lehrern der französischen sprache zutrauen, dass sie den unterschied von *inexcusable* und *non excusé* kennen. Nun prüfe man jenen wörtlich zitirten teil der kritik auf seinen satzbau. Während des lesens muss man zunächst glauben, dass vor meinen *Redensarten* der satz *Les mots qui sont entre parenthèses peuvent aussi être employés* sich in dieser fassung befindet, und dass er vom kritiker als falsch bezeichnet wird; später bemerkt man, dass er syntaktisch in kausalem verhältnis zu *ce qui semble indiquer* steht. Der kritiker wollte sagen: *Da* am anfang des buches steht, dass die in klammern stehenden wörter u. s. w., *so* scheint u. s. w. Im text des kritikers fehlt der ausdruck des kausalen verhältnisses, wie es häufig in den arbeiten mittelmässiger schüler der unteren klassen vorkommt. Der zitirte teil der kritik ist also nicht nur sachlich, sondern auch stilistisch mangelhaft. Nach jenen fünf redensarten werden noch zwei als beweise für germanismen angeführt; es sind no. 282 *Est-il bien ainsi?* = „ist das richtig so?" und no. 484 *Il va sonner tout à l'heure* = „es wird bald läuten". Was daran falsch ist, sagt der kritiker wieder nicht. Erwartet er *est-ce bien ainsi?* Er hat nicht aus dem zusammenhang erkannt, dass in *Est-il bien ainsi? il* das *pronom personnel* sein soll und sich auf das als vorher erwähnt gedachte *mot* bezieht. Da die unmittelbar folgende redensart die antwort *C'est ainsi qu'il faut dire* ist, konnte sich der kritiker sagen, dass mir der unterschied von *c'est* und *il est* mit *il* als *pronom impersonnel* bekannt ist, und dass er sich geirrt hatte. Noch gröber hat sich der kritiker mit der verurteilung von *Il va sonner tout à l'heure* geirrt. Wie es heissen soll, sagt er auch hier nicht. Ein lehrer, der französisch als muttersprache spricht, schreibt mir: *«Il va sonner tout à l'heure» est fort juste. On peut dire aussi: «on va . . .» si l'on entend plus spécialement l'action que va faire l'homme chargé de cet office. C'est comme si l'on disait alors: «le concierge va sonner tout à l'heure.»*

Der lehrer, der mir diese redensart gegeben hat, dachte zunächst

an IL *va sonner*, da in der schule, in der er unterrichtet, beginn und schluss der unterrichtsstunden durch ein elektrisches läutewerk angegeben wird.

Mit sechs von den sieben redensarten, die der kritiker von meinen 584 als falsch bezeichnet, hat er also nicht nur kein glück gehabt, sondern sich noch blössen gegeben. Das war nicht anders zu erwarten, denn ich habe nicht eine einzige der französischen redensarten allein gebildet, sondern vier lehrer, die französisch als muttersprache sprechen und an höheren staatlichen schulen der französischen Schweiz unterrichten, haben sie, nachdem ich viele stunden bei ihnen hospitirt hatte, in langwierigen und umständlichen besprechungen mit mir verfasst; ein fünfter lehrer mit gleicher vorbildung wie jene, aber in einer anderen stadt, hat die ganze arbeit korrigirt.

Sonneberg. Dr. A. RÜCKOLDT.

RÉPONSE.

Je tiens d'abord à me débarrasser des personnalités, quoiqu'il me soit très désagréable d'en faire dans une simple discussion. Mais il faut pourtant bien que je montre ou plutôt que je prouve (surveillons notre français!) à monsieur le docteur Rückoldt que je suis assez compétent pour critiquer ses productions et que j'ai reçu, quoiqu'il en doute, l'éducation propre à ce genre de travail. Je me permettrai donc de dire que je suis, moi aussi, professeur de l'enseignement secondaire en France. De plus, monsieur Rückoldt a la bonté de s'inquiéter de l'entourage dans lequel j'ai vécu. A mon avis, cet entourage me semble avoir été tout à fait apte à me donner les qualités nécessaires à la critique de livres classiques. Mon père était proviseur de lycée, ma vie s'est donc pour ainsi dire passée au milieu de professeurs qui, par devoir, étaient forcés de parler un bon français. J'ai fait mes études à Paris, j'ai habité un peu dans tous les coins de la France (Lyon, Poitiers, Brest, Cahors, etc.) ce qui m'a permis d'apprendre à connaître les dialectes et par suite le français absolument pur. J'ai l'honneur de collaborer à plusieurs grandes revues parisiennes, et je suis en relations avec plusieurs littérateurs. Il me semble donc que, sans être taxé d'exagération, je peux me croire capable de juger des petites expressions d'école. Monsieur le docteur Rückoldt trouve qu'une de mes phrases est fausse. J'ai le profond regret de lui faire observer que c'est encore une fois de plus lui qui se trompe. Ces deux mots: *ce qui,* qui le choquent si fort, se rapportent en effet directement à *la remarque suivante* qu'ils remplacent par un neutre explétif. La phrase est seulement interrompue par la citation. Il est facile de le voir en laissant de côté la citation et en lisant la phrase qui reste. Elle est complètement exacte dans toutes ses parties, aussi bien au point de vue du style qu'à celui de la syntaxe.

Mais, suffisamment parlé de ces petits points personnels fort peu intéressants. Passons à la vraie critique.

Si monsieur le docteur Rückoldt avait intitulé son livre: *Französisch-schweizerische schulredensarten*, je n'aurais jamais eu l'idée de rien y critiquer, car je sais très bien que la langue employée en Suisse n'est pas du tout la langue employée en France. Mais, du moment que l'auteur a eu la prétention d'écrire du français *français* (appris en Suisse!) je me permettrai d'être d'un autre avis que lui sur l'exactitude de son style.

Pour le moment, sept points sont en discussion. L'auteur a écrit à deux professeurs, un Français et un Suisse, pour les prier de donner leur avis sur les questions en litige. Le premier traite 5 points, le second 6. Voyons d'abord la réponse du professeur français[1] (Les réponses sont imprimées en italiques).

I *«Fixe la fenêtre pour qu'elle ne soit pas poussée par le vent,» ou «pour que le vent ne la fasse pas battre». «Chassée» me semble impropre* (en effet tout à fait impropre!).

II *Mets toi debout près ou le long du «mur» et non «paroi». Cependant la phrase citée n'est pas incompréhensible.*

(J'ajouterai que le mot «paroi» dans le français *moderne* ne sert que pour désigner la partie extérieure d'un récipient, vase ou caisse.)

III *Je préfère: Tu n'es ni lavé ni peigné.*

(Je le crois aussi, car *pas .... ni* est une expression du commencement du XVIIème siècle, et ne se rencontre plus dans le français correct à partir de 1870, quoiqu'en dise Sachs-Villatte. En effet l'exemple justificateur de ce dictionnaire est un passage tiré des *Amants magnifiques* (Acte I, scène 1) de Molière. D'ailleurs, il est probable que les auteurs du dictionnaire ont simplement voulu montrer que cette expression était autrefois employée de cette façon. Car je ne suppose pas qu'ils aient pensé donner un exemple de français moderne en empruntant le style de Molière. Le passage est: «Ce même Sostrate qui n'a pas craint ni Brennus ni tous les Gaulois».)

IV *Est-ce bien ainsi et non est-il bien ainsi.* Cette correction du professeur français est tout à fait celle que je désirais; elle exclut, comme je le disais, la traduction littérale de la phrase allemande: *Ist es richtig?* où *es* ne se rapporte à aucun autre mot neutre placé avant; auquel cas, comme le font remarquer judicieusement mes deux collègues suisse et français il faut *ce* et non *il*. En effet le professeur suisse dit à cette occasion: *«Est-il» marque quelque chose de plus précis: «ce dessin est-il bien ainsi», «ce devoir est-il bien ainsi». La première expression (est-ce) est plus générale, plus employée et sans nom.* Les deux avis sont identiquement les mêmes. Sous le mot «nom», le professeur suisse entend «substantif».

---

[1] Herr dr. R. hatte die antworten der befragten herren seiner „erwiderung" beigelegt. *D. red.*

V *«Ça va sonner» ou «cela va sonner», mais non «il ou on va sonner»* dit très justement le professeur français. *Il* ne pourrait être accepté que si ce mot se rapportait à un autre substantif qui indiquât soit l'appareil qui sonne, soit l'homme chargé de mettre cet appareil en mouvement. Or il n'est nullement question d'un tel mot dans tout le commencement du chapitre. J'y renvoie d'ailleurs les lecteurs que la question intéresse. La traduction de ce mot *es* qui donne tant de difficultés aux élèves devrait au moins être complètement connue des professeurs.

Je passe maintenant à la réponse du professeur suisse, réponse dont j'ai déjà communiqué un point.

Monsieur le docteur Rückoldt demandait si «mon pantalon est exterminé» pouvait se dire comme expression familière. Mon collègue suisse répond: *Le mot «exterminé» ne convient absolument pas, même comme expression familière.* Ceci est assez clair! J'ajouterai que, à la vérité, j'ai entendu dans des loges de concierges à Paris: «Oh! ce drôle, il extermine toutes ses affaires!» Mais la familiarité des concierges et celle de la société polie ne doivent pas être confondues, et je suppose que le gouvernement allemand n'a pas nommé Monsieur le docteur Rückoldt professeur pour enseigner à ses élèves un pareil français.

II *On dit: «Ferme la fenêtre», et on entend par là mettre le crochet ou tourner l'espagnolette de peur que le vent ne l'ouvre.* Encore un point où mon collègue suisse est de mon avis!

III *Tu resteras debout près de la paroi jusqu'à la fin ....* Ce point est juste, dit le professeur suisse. C'est possible en Suisse, mais non en France; j'ai indiqué plus haut le sens de *paroi* dans le français moderne.

IV *Il faut dire: Tu n'es ni lavé ni peigné.* Même avis que le critique!

V Quant au mot *il* dans l'expression: il va sonner, voici la réponse. *«Il va sonner» est juste, on peut dire aussi: «on va sonner» si l'on entend plus specialement l'action que va faire l'homme chargé de cet office ...* Peut-être en est-il ainsi en Suisse, ou mon collègue suisse s'est-il mal exprimé. En tout cas: *es wird läuten,* lorsque *es* ne se rapporte à aucun mot précédent ne peut jamais être traduit par *il va sonner.*

Pour toutes les règles mises ici en pratique, je renvoie monsieur le docteur Rückoldt aux grammaires françaises bien faites.

Il me semble maintenant que, malgré la phrase charmante de monsieur le docteur Rückoldt qui dit: *Der kritiker hat sich noch blössen gegeben,* il me semble, dis-je, que mes quelques critiques ne sont pas si mal fondées, puisque je me trouve être du même avis que mon collègue français dont monsieur le docteur Rückoldt se garde bien de communiquer la réponse dans sa justification, et que mon collègue suisse me donne raison sur quatre points.

Dans ma première critique, je n'avais cité que sept expressions, pensant que cela suffirait pour montrer à quel point le français employé

dans ce livre est mauvais. Je vois qu'il faut critiquer plus à fond. Faisons le donc!

D'abord, partout *devoir* pour traduire *müssen* alors que le français emploie presque toujours *il faut*. Même remarque pour *de nouveau* mis partout à la place de *encore*!

Exemples: *Vous devez descendre l'escalier. . . Il doit soigner sa mère malade . . . . Qui a de nouveau posé l'éponge humide sur la craie?* au lieu de: *Qui a encore posé . . . . .?*

Quelques autres phrases:

No. 26. On a en France un *moniteur* et non un *surveillant*.

54. Va chercher le concierge afin qu'il mette de la *houille* dans le poêle . . . On dit en français *charbon, houille* est employée en Suisse.

74. *Emporte en bas* l'eau sale au lieu de *descends* . . . qui est correct.

90. Tu ne seras pas *promu*. On dit en français: *tu ne monteras pas* ou *tu n'avanceras pas de classe.*

96. *Visiter quelqu'un* est faux, mais *aller voir quelqu'un, aller faire visite à quelqu'un* est correct.

107. On ne dit pas *les représentants des parents*, mais les *correspondants des élèves.*

109. Le *livre de classe* s'appelle en français le *cahier de correspondance.*

118. On emploie plutôt *hôtel de ville* que *maison de ville.*

125. *Zeige deine hände*: montre *les* mains. Il faut: montre *tes* mains. Ici la possession n'est pas assez clairement exprimée par *montre*, aussi faut-il l'adjectif possessif. Il en serait différemment dans la phrase suivante: *La gorge* me fait mal — et non *ma gorge.*

145. Les élèves en France parlent d'un *plumier*, jamais d'une *boîte d'école.*

147. On dit également un *protège-pointe* et non un *garde-pointe*, mais on dit un *garde-barrière* et non un *protège-barrière.*

162. Le bois ne *se retire pas* (*verzieht sich*) mais «*travaille*».

175. On connaît en France plutôt le papier *réglé* que le papier *ligné.*

189. Faire des *oreilles* dans un livre est impropre, il faut dire faire des *cornes*, ou *corner une page.* Encore ces expressions sont-elles familières.

227. Nous sommes six *dans* notre banc. Pauvres élèves, il vaudrait mieux qu'ils fussent *sur* le banc.

255. K. est *à* mon jour. Il faut dire K. est *dans* mon jour.

269. On ne dit pas: *fais un alinéa.* Mais si l'on veut se servir de ce mot, il faut employer la simple interjection: *alinéa*! Encore est-elle vieillie. Voir la dernière édition du grand dictionnaire de Hatzfeld et Darmesteter, page 71, où se trouve ce qui suit: *Alinéa,* vieilli, interjection; signifie: à la ligne!

323. Je vous rendrai *maintenant* vos travaux — au lieu du français

correct: *je vais vous rendre vos travaux.* D'ailleurs *travaux* est aussi impropre.

347. On emploie la tournure: *n'ânonne pas* et non *ne psalmodie* pas.

352. Demeurer *ensemble* ne veut pas dire demeurer dans la même maison, mais dans la même chambre ou dans le même appartement (J'oubliais que monsieur le docteur Rückoldt avertit dans sa réponse que les mots qui sont entre parenthèses, ne sont pas des synonymes, — malgré sa remarque de la préface —).

357. Où dois-je commencer *de* lire; on dit maintenant *à* lire.

370. Est-ce que *j'ose* vous prier .... Ceci est complètement suisse. Le français n'emploie jamais le mot *oser* dans le sens indiqué ici. Il dirait: *veuillez* m'expliquer ... ou *puis-je vous prier* de ...

406. Emploi de *ainsi* pour *donc*: Tes maux de tête ne peuvent *ainsi* pas avoir été violents. Il faut: *donc,* ou *par conséquent.*

408. On ne dit pas: vous devez connaître le *souffleur* (ce mot est usité seulement au théatre), mais: vous devez savoir *qui souffle.*

469. *On n'interroge pas* ou on ne *questionne pas* sur ce ton là sont corrects et on ne *demande* pas ... (sans complément) est incorrect, car *demander* ne peut-être construit seul.

493. *Gymnase* signifie en allemand *turnhalle. Gymnasium* se traduit par *lycée.*

515. *Er ist noch ein ABC-schütze* doit être traduit non pas: *il est,* mais: *c'est* un commencant; ou alors: *il est commencant* — en supprimant l'article avant *commencant.*

582. Le mot *portefeuille* est absolument impropre dans le sens de *schulmappe.* On dit *serviette.* — Voici les fautes les plus importantes, mais il y en a encore d'autres que je laisse de côté.

Je dois dire à monsieur le docteur Rückoldt que ma première critique était déjà faite avec deux écrivains parisiens qui étaient venus me voir. Je peux communiquer leurs noms à monsieur le docteur Rückoldt qui aura la faculté de se mettre directement en relations avec eux. Quant à la critique qui précède, elle est également approuvée par un de mes collègues de Francfort qui a été déjà mon collègue en France au même établissement.

Pour finir, je me permettrai de demander très humblement en ma qualité d'étranger, si un professeur qui doit faire tout son possible pour enseigner un allemand pur aux élèves qui lui sont confiés peut employer les expressions suivantes:

29. *Ich habe F. mehrmals gesagt, er* SOLLTE *sich .... setzen.* Il faut *solle,* je crois. J'ai cherché vainement dans la préface une remarque où l'auteur avertît qu'il emploie un mauvais allemand. Je n'ai rien trouvé.

185. *Ihr braucht ein reinheft und ein* UNREINHEFT. J'ai pris des renseignements auprès de plusieurs professeurs d'ici sur ce mot qui me semblait des plus douteux, et l'on m'a répondu qu'il est absolument incorrect. On dit *diarium* ou *konzeptheft.*

220. IN *welchem abschnitt sind wir?* Curieuse faute pour un professeur, faute que ne peut justifier le français qui emploie *à*, préposition correspondant exactement à l'allemand *an*, qui devrait être mis ici.

406. J'avais toujours entendu dire que *sich mit jemand balgen* était très trivial. Me serais-je trompé?

565. Le mot *patzer* n'est pas de l'allemand pur, mais un provincialisme, si j'en crois mes études.

Mais brisons là. Je suis à la disposition de monsieur le docteur Rückoldt pour lui donner tous les renseignements dont il a besoin et le convaincre que la phrase de sa réponse où il dit de moi: *Der kritiker muss noch im französischen lernen*, pourrait s'appliquer bien mieux à lui en y ajoutant le petit mot *viel.*

Frankfurt a. M. H. PÂRIS.

NOUVELLE ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE.

Monsieur Leygues, qui, par sa circulaire du 15 novembre et par les instructions dont il l'accompagne, a de beaucoup dépassé les plus hardies espérances du parti réformiste des professeurs de langues vivantes, vient de publier une lettre officielle dans laquelle, avec la même décision, il tranche une question qui depuis vingt ans domine toutes les autres questions du domaine pédagogique.

On se rappelle les scrupules et hésitations de certains professeurs d'université à notre Congrès de Leipzig au sujet de la proposition de recommander aux gouvernements allemands l'admission des *realgymnasial-* et des *oberrealschul-abiturienten* indifféremment à toutes les études et examens universitaires. Eh bien, Monsieur Leygues n'hésite plus: il propose franchement d'accorder les mêmes sanctions (*berechtigungen*) à tous les bacheliers, qu'ils aient appris les deux langues classiques (*gymnasialabiturienten*), qu'ils n'en sachent aucune (*oberrealschul-abiturienten*) ou qu'ils aient suivi une voie intermédiaire en se soumettant au moins à un cours de latin.

Voici ce qui s'est passé.

Il y a un certain temps, la Chambre des Députés a nommé une commission pour la discussion des réformes à apporter dans l'enseignement secondaire. Cette commission, présidée par Monsieur Ribot, s'est entendue avec le ministre et celui-ci — après avoir consulté le Conseil Supérieur — a esquissé ses idées sur la réforme de l'enseignement secondaire dans une lettre détaillée qu'il a adressée à M. Ribot, président de la commission parlementaire. M. Ribot, à son tour, a conçu, d'accord avec ses collègues de la commission, un rapport bien motivé par lequel il recommande à la Chambre l'acceptation pure et simple des propositions de M. Leygues.

Ces propositions contiennent entre autres les points suivants:

I.

L'enseignement secondaire est coordonné à l'enseignement *primaire*, de manière à faire suite à un cours d'études primaires d'une durée normale de quatre ans.

II.

L'enseignement *secondaire* lui-même est constitué par un cours d'études d'une durée de sept ans et comprend *deux cycles*: l'un de quatre et l'autre de trois ans.

1) Le *premier* cycle se divise en deux sections:
   a) cours classique avec le latin à titre obligatoire et le grec, à partir de la troisième année, à titre facultatif;
   b) cours moderne, entièrement délivré du bagage classique.

Les programmes de ce cycle seront arrangés de sorte qu'ils forment un tout pouvant se suffire à lui-même.

2) Le *second* cycle offre trois cours au choix des élèves:
   a) cours classique avec le latin et le grec (*klassisches gymnasium*);
   b) cours semi-moderne avec le latin seulement (*realgymnasium*); ce cours est à son tour divisé en deux sections, l'une avec développement plus large des langues vivantes, l'autre avec développement plus large des sciences.
      Rem. — On s'arrangera pour que les élèves qui, après avoir fait le cours classique du premier cycle, voudraient, en entrant dans le second cycle, échanger les études classiques contre les études modernes, puissent le faire sans inconvénient.
   c) cours moderne, comportant surtout l'étude des langues vivantes et des sciences, délivré du latin (*oberrealschule*).

III.

Tous les diplômes secondaires (*abiturientenzeugnisse*) comporteront *les mêmes droits.*[1]

(Observation judicieuse du ministre: «Il est clair que certaines études supérieures resteront interdites à certains bacheliers, à raison même de leur genre d'études secondaires. Celui qui n'a pas étudié le grec ne s'inscrira pas comme candidat à la licence ès lettres (*alte philologie*). Mais, précisément à cause de cela, il est superflu de le lui interdire, à raison de la nature de son diplôme. Si quelque bachelier de l'ordre scientifique se présente pour les études de la licence ès lettres, c'est qu'il aura appris le grec en particulier. Dès lors, il ne serait pas juste d'y mettre obstacle. L'exception sera rare: elle mérite d'être encouragée.» — Il me semble avoir entendu pareil jugement au Congrès de Leipzig.)

Montpellier. H. KLINGHARDT.

[1] In Preussen gilt dies seit febr. 1902 ausser für die philosophischen auch für die juristischen fakultätsstudien; weiteres erwarten wir. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

3



UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Comité de Patronage des Étudiants étrangers

COURS DE FRANÇAIS

A l'usage des Étudiants étrangers
1901

Depuis plusieurs années l'Université de Grenoble a créé un Enseignement de la langue française à l'usage des Étudiants étrangers.

Cet Enseignement comprend deux parties :

I. — Un Enseignement spécial organisé à l'Université pendant toute l'année scolaire, du 1er novembre au 30 juin.

II. — Des Cours de vacances qui durent quatre mois, du 1er juillet au 31 octobre.

En 1900, les Cours de l'année scolaire ont été suivis par soixante Étudiants étrangers et les Cours de vacances par plus de deux cents.

Les Étudiants étrangers qui viennent à Grenoble pendant l'année scolaire ont l'avantage de jouir, non seulement de l'enseignement spécial organisé pour eux, mais de tout l'enseignement régulier de la Faculté des Lettres. Nous publions le programme des Cours de cette Faculté, pendant le second semestre de l'année 1901, ainsi que le programme des Cours de Vacances.

I

ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERSITÉ

(Année 1901, deuxième semestre)

FACULTÉ DES LETTRES

Doyen : M. de Crozals.

Philosophie. M. Dumesnil, professeur.

1. Berkeley-Hume.
2. Explication d'un texte de philosophie moderne.
3. Devoirs, questions philosophiques.

Histoire. M. de Crozals, professeur et doyen.

Histoire. — La Renaissance en Italie, jusqu'à la fin du xv[e] siècle.

La Réforme en France sous les règnes de François I[er] et de Henri II.

L'ancien régime d'après Tocqueville et Taine.

Géographie. — L'Afrique.

Histoire ancienne. M. Caudrillier, chargé de conférences.

Le Sénat romain pendant la période républicaine.

L'Empire, de l'avènement de Dioclétien à la mort de Constantin.

Langue et Littérature grecques.
M. Colardeau, chargé du cours.

1. Questions de littérature relatives aux auteurs inscrits au programme de la licence ès lettres.
2. Explication des auteurs du programme : Aristophane, *les Grenouilles*, 2[e] partie.

Langue et Littérature latines.
M. Chabert, professeur.

Continuation du cours d'histoire de la littérature latine : les origines et l'hellénisme au III[e] siècle avant J.-C.

Explication des auteurs inscrits au programme de la licence ès lettres : Tacite, *Ann.*, liv. XIV ; Térence, *l'Hécyre.*

Grammaire et Métrique. M. Damas, chargé de conférences.

Questions diverses. Grammaire comparée.

Littérature française. M. Morillot, professeur.

1. Composition française.

2. Leçons et explications [Chateaubriand : *Le Génie du Christianisme*. — Victor Hugo : *La Légende des Siècles*. — Alfred de Vigny : *Poèmes*.]

Histoire de la Langue française. M. Morillot, professeur.

Éléments de phonétique romane française (xie siècle).

Explication du *Pèlerinage de Charlemagne* et de la *Chanson de Roland*.

Langue et Littérature allemandes. M. Besson, professeur.

Littérature : L'école romantique en Allemagne (2e partie).

Philologie : Grammaire comparée de l'allemand et de l'anglais.

Auteurs allemands : Explication de Kleist, *Das Kœthchen von Heilbronn*.

Langue et Littérature anglaises. M. Mathias, chargé de conférences.

Une conférence est consacrée à la préparation du certificat d'aptitude ; explication de textes, correction de devoirs...

L'autre, à la préparation des auteurs désignés pour le concours d'agrégation.

Langue et Littérature italiennes. M. Hauvette, chargé du cours.

Littérature italienne : I primordi della poesia cavalleresca ; studi particolare del *Morgante* di Luigi Pulci.

(Le cours sera fait en italien.)

Explications d'auteurs : Manzoni, *I promessi Sposi*, dans le texte de 1825 et de 1840 ; étude des corrections apportées par Manzoni à son œuvre au point de vue du style.

Exercices pratiques : Leçons de littérature italienne, de grammaire, correction de devoirs, exercices de traduction. (Les candidats à l'agrégation et à la licence sont appelés à prendre la plus large part à ces exercices, qui se font en italien le plus possible.)

Langue espagnole. M. Hauvette.

Explication de D. Mariano José de Larra, *Articulos de Costumbres*, t. I (Biblioteca universal, vol. XIV).

Science de l'Éducation. M. Dumesnil.

Questions de pédagogie théorique et de méthode.

Explication d'un auteur pédagogique : Fénelon, *de l'Éducation des Filles*, etc.

COURS SPÉCIAUX DE FRANÇAIS FAITS POUR LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

M. Chabert. Exercices pratiques de prononciation.

M. Colardeau. Phonétique du français moderne[1] : Les consonnes.

M. Hauvette. I. Traduction d'un texte italien et anglais (alternativement). II. Cours pratique de langue française : Correction de devoirs, exercices de discussion.

M. Besson. I. Étude du vocabulaire français : étymologie, sémantique, gallicismes, homonymes et synonymes, etc. II. Exercices de traduction orale et écrite d'un texte allemand en français.

M. Morillòt. Lecture expliquée.

M. de Crozals. Lecture et commentaire d'un texte : Le *Cyrano* de M. Rostand.

IMMATRICULATION

Tous les étrangers, hommes ou femmes, sont admis à se faire immatriculer, sans avoir besoin de justifier d'aucun grade universitaire. Il leur suffit de fournir une pièce d'identité, telle que : acte de naissance, diplômes académiques, certificat d'immatriculation d'une Université étrangère, passeport, etc.

Les frais d'immatriculation sont de 30 francs. L'immatriculation donne le droit de suivre pendant toute l'année scolaire, du 1er novembre au 30 juin, l'enseignement complet de l'Université, cours. conférences, enseignement spécial, non seulement à la Faculté des Lettres, mais aussi à la Faculté de Droit et à la Faculté des Sciences.

Les Étudiants étrangers jouissent des mêmes avantages que les Étudiants français. Ils ont l'usage de la bibliothèque et peuvent travailler dans les salles de lecture ou emporter les livres chez eux.

CERTIFICAT D'ÉTUDES FRANÇAISES

I. — Pour se présenter à ce grade, il faut avoir fait acte régulier

[1] Une leçon de M. Colardeau sur *les Nasales* a été imprimée par les soins du Comité de patronage des Étudiants étrangers. Elle sera adressée, franco, au prix de o fr. 75, à toute personne qui en fera la demande.

de scolarité près la Faculté des Lettres, en acquittant les droits d'immatriculation.

II. — Les épreuves sont les unes *écrites*, les autres *orales*.

Épreuves écrites : 1° Traduction en français d'un texte anglais, allemand, italien ou espagnol ; 2° Exercice de composition en français.

Épreuves orales : 1° Lecture d'un texte français au point de vue de la diction et de la prononciation ; 2° Explication grammaticale et littéraire d'un texte français ; 3° Exercice de conversation.

III. — La durée de chaque composition écrite est de trois heures ; la durée de chaque interrogation est d'un quart d'heure en moyenne. Les épreuves orales sont publiques.

IV. — Les compositions écrites doivent être faites sans le secours d'aucun livre ni d'aucun manuscrit.

V. — Les notes sont données de 0 à 20. Pour être admis à passer les épreuves orales, il faut avoir obtenu à l'écrit un total minimum de 20 points. Pour être admis définitivement, il faut avoir obtenu un minimum de 50 points. Pour être admis avec la mention : *Très satisfaisante*, il faut avoir obtenu un total minimum de 70 points.

VI. — Le jury est composé de trois membres au moins.

VII. — Le certificat est signé par les membres du jury et par le Doyen de la Faculté. Il est délivré sous le sceau et au nom de l'Université de Grenoble, par le Recteur, Président du Conseil de l'Université. La formule du certificat portera l'énoncé de la nature des épreuves subies. Le Doyen pourra délivrer, à la demande du candidat, un bulletin donnant le relevé détaillé de ses notes et la mention obtenue.

VIII. — Il y a quatre sessions d'examens par an : en janvier, en mars, dans la première quinzaine de juillet et de novembre.

IX. — Les candidats doivent acquitter, en s'inscrivant, un droit d'examen de 20 francs.

CERTIFICAT D'IMMATRICULATION

Les Étudiants étrangers qui n'auraient pas l'ambition de se présenter aux épreuves du *Certificat d'Études françaises* emporteront néanmoins un témoignage de leur séjour près de la Faculté. Le Conseil de l'Université a créé un *Certificat d'immatriculation* destiné à consacrer la présence et les études des Étudiants étrangers près de l'une des Facultés de l'Université de Grenoble. Ce certificat porte l'indication précise du semestre ou des semestres passés à l'Université

et des cours suivis ; il est signé par le Doyen de la Faculté et le Recteur de l'Université ; il porte le sceau de l'Université. Ce certificat est délivré *gratuitement* à tout Étudiant qui en fait la demande.

FACULTÉ DE DROIT — FACULTÉ DES SCIENCES
ÉCOLE DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

Nous appelons l'attention des étrangers sur tous les avantages qu'ils peuvent trouver à l'Université de Grenoble, non seulement en étudiant la Langue et la Littérature françaises à la Faculté des Lettres, mais en suivant les cours de la Faculté de Droit, de la Faculté des Sciences et de l'École de Médecine.

FACULTÉ DE DROIT

Doyen : M. Tartari.

L'enseignement des Facultés de Droit comprend, en France, non seulement l'étude des questions juridiques, mais aussi celle des sciences politiques et économiques. Parmi les cours qui y sont professés, certains s'adressent plus particulièrement aux Étudiants étrangers, parce que les questions qui y sont étudiées font partie de la science internationale ; par exemple, les cours d'Économie politique et de Droit international public.

Les cours de la Faculté de Droit de Grenoble sont suivis chaque année par de nombreux Étudiants étrangers. La création d'un Enseignement de la Langue française encouragera de plus en plus les étrangers à fréquenter notre Faculté de Droit, où toutes les ressources leur sont fournies pour qu'ils puissent le plus rapidement possible se perfectionner dans la Langue française et suivre, sans perdre de temps, les cours de la Faculté de Droit. Les Étudiants en droit, allemands, italiens ou anglais, qui viennent à Grenoble pour étudier la Langue française, peuvent, par la même occasion, poursuivre et compléter leurs études juridiques.

Les Étudiants orientaux qui se rendront à Grenoble, pour suivre les cours de l'Université, bénéficieront, soit à l'aller, soit au retour, d'une réduction de 30 % sur les paquebots des Messageries maritimes. Cette réduction leur sera faite par voie de remboursement, sur présentation à la Compagnie des Messageries d'un certificat délivré par le Comité de patronage des Étudiants étrangers.

FACULTÉ DES SCIENCES

Doyen : M. Raoult.

L'Université de Grenoble a organisé, à la Faculté des Sciences, un

Institut électrotechnique, où l'on trouvera un enseignement complet, théorique et pratique, de l'Électricité industrielle [1].

Placée au centre d'une des régions les plus industrielles de la France, la région des Alpes du Dauphiné et de la Savoie, où, par suite de l'abondance des puissances motrices hydrauliques, des installations électriques de tous genres se sont multipliées et continuent à se développer plus que partout ailleurs, la ville de Grenoble est, en matière d'Électricité industrielle, un centre d'études de premier ordre. Éclairage électrique privé ; éclairage public de villages, bourgs et de grandes villes ; transport électrique d'énergie à petites, moyennes et grandes distances ; distribution simultanée de lumière et d'énergie mécanique ; traction électrique ; électrométallurgie ; fabrication du carbure de calcium ; fabrication électrolytique de la soude, des chlorures décolorants, du chlorate de potasse, etc..., il n'existe pas une forme de production et d'utilisation industrielles de l'énergie électrique qui ne s'offre, à Grenoble ou dans la région, en exemples divers, nombreux et importants.

La situation de notre ville, également rapprochée des massifs centraux des Alpes et des chaînes calcaires de la Chartreuse et du Vercors, à proximité du curieux bassin anthracifère de La Mure, en fait un centre exceptionnellement favorable pour les *Études géologiques*. Les Étudiants pourront, à peu de frais et sans efforts, contempler des exemples très nets des phénomènes géologiques les plus grandioses et rencontreront sur un espace relativement restreint les formations les plus variées. Ils trouveront dans les laboratoires de la Faculté des Sciences toutes les ressources nécessaires à ces études.

Le Dauphiné offre aux études des *Botanistes* une remarquable flore alpine, en même temps que la flore des plaines et des collines. Aux environs même de la ville de Grenoble, on rencontre des représentants de la flore méditerranéenne. — La Faculté des Sciences possède deux jardins botaniques alpins situés, l'un près de Grenoble, sur la montagne de Chamrousse, à 1875 mètres, l'autre au col du Lautaret, à 2075 mètres d'altitude.

Enfin nous n'avons pas besoin de dire quelle est à Grenoble l'importance des études de *Chimie*, dont le professeur, M. Raoult, par ses belles découvertes sur la Cryoscopie, s'est acquis une réputation universelle.

[1] Une brochure faisant connaître d'une manière détaillée l'organisation de l'enseignement, les programmes des cours et travaux pratiques, les règlements relatifs à la scolarité et aux examens, etc., est adressée *franco* à toute personne qui en fait la demande soit à M. le Secrétaire de la Faculté des Sciences, soit à M. le Professeur Pionchon.

ÉCOLE DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

Directeur : M. le Dr A. Bordier.

Les Étudiants étrangers peuvent suivre tous les cours, qui se font à l'École, sur les diverses branches de la *médecine* et de la *physiologie*, sur la *chimie*, la *physique*, l'*histoire naturelle*, la *bactériologie*..... pendant le semestre d'été, un cours de *philosophie appliquée à la biologie;* pendant l'hiver, un cours public d'*esthétique scientifique*, *anatomie et psycho-physiologie* appliquées aux *beaux-arts*.

Ils trouvent à la Bibliothèque spéciale de l'École de nombreux ouvrages de *médecine*, de *biologie*, de *psychologie*, *expérimentale*, un grand nombre de *revues* et de *journaux* spéciaux à ces sciences.

Ils peuvent profiter des collections d'*histoire naturelle* et d'un *droguier* très complet.

Une fois par mois, la *Société dauphinoise d'ethnologie et d'anthropologie* tient, à l'École de Médecine, sa séance ouverte aux Étudiants étrangers. La *bibliothèque de la Société* est à leur disposition.

Les stations préhistoriques des *Balmes de Fontaine* et de *La Buisse* pourront compléter leurs connaissances d'archéologie anthropologique.

Les eaux minérales d'*Uriage*, de *La Motte*, voisines de Grenoble, et celles d'*Allevard* pourront être visitées sous la conduite d'un des professeurs de l'École, au point de vue de leur constitution chimique, de leur emploi, de leurs applications thérapeutiques.

Enfin, ils trouveront à Grenoble l'Institut *sérothérapique*, un des sept établissements semblables qui existent en France, et qui a été fondé sous le patronage de la Municipalité et de l'École de Médecine.

II

COURS DE VACANCES

Les Cours de Vacances ont lieu du 1er juillet au 31 octobre, soit pendant quatre mois. Grenoble est la seule ville du monde où les Cours de Vacances aient une telle importance.

L'enseignement, qui comprend trois ou quatre heures par jour et qui se compose de Cours et d'Exercices pratiques, est donné par les professeurs de l'Université et par les professeurs du Lycée.

Le prix est de 30 francs pour la première inscription, valable pour six semaines ; de 10 francs pour chaque quinzaine supplémentaire, ou de 50 francs pour toute la durée des Cours. Aucune rétribution supplémentaire n'est exigée pour les corrections de devoirs et les exercices pratiques.

PROGRAMME DES COURS DE VACANCES

De l'année 1901

JUILLET

Directeur d'études, M. Chabert, professeur à la Faculté des Lettres.

I — COURS

Leçons

MM. Boirac, recteur de l'Université.
La Psychologie expérimentale en France, en Allemagne et aux États-Unis 1

de Crozals, doyen de la Faculté des Lettres.
Renan « Souvenirs de jeunesse » 3

Morillot, professeur à la Faculté des Lettres.
Les Romans de Lamartine 4

Dumesnil, professeur à la Faculté des Lettres.
La Philosophie du Télémaque de Fénelon 3

Chabert, professeur à la Faculté des Lettres.
Napoléon Ier à Grenoble, en 1815 2

Colardeau, professeur à la Faculté des Lettres.
Phonétique du français moderne 4

Hauvette, professeur à la Faculté des Lettres.
La Simplification de la syntaxe française 3

Beudant, professeur à la Faculté de Droit.
Les Lois constitutionnelles de 1875 1
Les Principes de 1789 1

Hitier, professeur à la Faculté de Droit.
Le Socialisme français 1

G. de Lapradelle, professeur à la Faculté de Droit.
La Chine et le droit des gens 2

Collet, professeur à la Faculté des Sciences.
Les Monuments romains de la vallée du Rhône (conférence avec projections photographiques) 1

Kilian, professeur à la Faculté des Sciences.
Structure générale des montagnes du Dauphiné 2

Léger, professeur à la Faculté des Sciences.
La Faune des torrents et des lacs des Alpes dauphinoises (conférence avec projections photographiques) 1

Caudrillier, chargé de conférences à la Faculté des Lettres.
Les Orateurs dauphinois : Barnave 2

Leçons

Damas, chargé de conférences à la Faculté des Lettres.
Voltaire : son esprit, son œuvre, son influence 2

Henri Ferrand, ancien président de la Société des Touristes du Dauphiné.
La chaîne de Belledonne (conférence avec projections photographiques)........................

Marcel Reymond, président du Comité de patronage.
L'Art en Dauphiné. Visite des Monuments de la Ville. 2
La Peinture contemporaine : l'École démocratique... 1

II — EXERCICES PRATIQUES

1. *Étude du vocabulaire*, par M. Varenne, professeur au Lycée de Grenoble.
2. *Lecture et prononciation*, par M. Gorce, professeur à l'École normale de Grenoble.
3. *Grammaire*, par M. Cochet, directeur d'école.
4. *Traductions* : 1° *Texte allemand*, par M. Besson.
   2° *Texte anglais*, par M. Mathias, chargé de conférences à la Faculté des Lettres.
   3° *Texte italien*, par M. Hauvette.

AOUT

Directeur d'études, M. Besson, professeur à la Faculté des Lettres.

I — COURS

Leçons

MM. Tartari, doyen de la Faculté de Droit.
La Législation civile de la France................ 2

de Crozals, doyen de la Faculté des Lettres.
Michelet.................................. 2

Besson, professeur à la Faculté des Lettres.
Phonétique du français moderne................ 4
Sémantique française........................ 4

Capitant, professeur à la Faculté de Droit.
Les Lois ouvrières de la République.............. 2

Cuche, professeur à la Faculté de Droit.
La Transportation pénale.................... 1
La Prison................................. 1

Leçons

Brun, censeur des études au Lycée de Grenoble.
Causeries sur le XVIIe siècle.................... 2
Causeries sur les poètes français contemporains..... 2

Conard, professeur au Lycée de Brest.
Romanciers français contemporains : Daudet, Loti, de Maupassant, Anatole France.............. 4

Jules de Beylié, président du Tribunal de commerce.
Les ateliers de charité à Grenoble (conférence suivie d'une visite de la ville).................. 1
Les débuts de la Révolution française (conférence suivie d'une visite au château de Vizille)....... 1

MM. Henri Ferrand, ancien président de la Société des Touristes du Dauphiné.
Les Montagnes du Dauphiné.................. 2

Marcel Reymond, président du Comité de patronage.
La Peinture comtemporaine : l'école aristocratique.. 1
— — *l'école impressionniste*.. 1

II — EXERCICES PRATIQUES

1. *Étude du vocabulaire*, par MM. Besson et Varenne.
2. *Lecture et prononciation*, par MM. Conard, Lacuire et Guichard.
3. *Grammaire*, par M. Cochet.
4. *Traductions* : 1° *Texte allemand*, par MM. Besson et Lacuire.
   2° *Texte anglais*, par M. Besson.
   3° *Texte italien*, par M. Guichard.

SEPTEMBRE

Directeur d'études, M. Marcel Reymond.

I — COURS

Leçons

MM. le Dr Bordier, directeur de l'École de Médecine.
Anthropologie du Dauphiné (visite aux Balmes de La Buisse)................................ 2

Michoud, professeur à la Faculté de Droit.
La Commune française......................... 2

Cuche, professeur à la Faculté de Droit.
Les Théories pénales modernes................. 1

Capitant, professeur à la Faculté de Droit.
Les Lois ouvrières de la 3me République.......... 1
La Famille française.......................... 1

le Dr Berlioz, professeur à l'École de Médecine.
Les Climats de montagne dans la cure de la Tuberculose................................ 2

Leçons

le Dr Porte, professeur à l'École de Médecine.
Les Eaux minérales du Dauphiné (visite à Uriage) .. 2

MM. Conard, professeur au Lycée de Brest.
Les Romanciers contemporains : Daudet, Loti, de Maupassant, Anatole France.................... 4

Rabatel, professeur au Collège de Vienne.
Le Théâtre sous la 3me République............... 8

Jules de Beylié, président du Tribunal de commerce.
La Bienfaisance publique et privée en France et spécialement en Dauphiné (conférence suivie d'une visite de la ville)........................... 1

Henri Ferrand, ancien président de la Société des Touristes du Dauphiné.
Les Montagnes du Dauphiné 4

Marcel Reymond, président du Comité de patronage.
Histoire de l'Art : Luca della Robbia............. 1
— *Donatello*.................... 1

II — EXERCICES PRATIQUES

1. *Étude du vocabulaire*, par M. Varenne.
2. *Lecture et prononciation*, par MM. Conard et Guichard.
3. *Grammaire*, par M. Cochet.
4. *Traductions* : 1° *Texte allemand*, par M. Lacuire.
   2° *Texte anglais*, par M. Lacuire.
   3° *Texte italien*, par M. Guichard.

OCTOBRE

Directeur d'études, M. Morillot, professeur à la Faculté des Lettres.

I — COURS

Leçons

MM. Morillot, professeur à la Faculté des Lettres.
Mémoires d'Outre-tombe de Chateaubriand 4

Balleydier, professeur à la Faculté de Droit.
Les Impôts en France......................... 2

Reboud, professeur à la Faculté de Droit.
Les Ententes entre producteurs et commerçants..... 1
La Banque de France......................... 1

le Dr Pegoud, professeur à l'École de Médecine.
L'Hygiène à Grenoble. Les maladies évitables...... 2

Leçons

MM. Damas, chargé de conférences à la Faculté des Lettres.
Jean-Jacques Rousseau : son originalité, ses doctrines, son influence sociale et littéraire 4

Caudrillier, chargé de conférences à la Faculté des Lettres.
Les Orateurs dauphinois : Mounier 2

Picaud, chargé de suppléance à l'École de Médecine.
Ethnologie des jeux populaires : Dauphiné, Sud-Est de la France 1

Sautreaux, professeur au Lycée de Grenoble.
La Morale dans la philosophie grecque 4

Jules de Beylié, président du Tribunal de commerce.
L'Esprit d'association dans les Alpes 1

Henri Ferrand, ancien président de la Société des Touristes du Dauphiné.
Les Montagnes du Dauphiné 4

Marcel Reymond, président du Comité de patronage.
Histoire de l'Art : L'architecture gothique en France. 1
— *L'architecture gothique en Italie.* 1

II — EXERCICES PRATIQUES

1. *Étude du vocabulaire*, par M. Varenne.
2. *Lecture et prononciation*, par MM. Morillot et Guichard.
3. *Grammaire*, par M. Cochet.
4. *Traductions* : 1° *Texte allemand*, M. Schmutz, professeur au Lycée de Grenoble.
   2° *Texte anglais*, M. Mathias.
   3° *Texte italien*, M. Guichard.

III

RENSEIGNEMENTS DIVERS

La ville de Grenoble, qui compte 64,000 habitants, est située dans la plus belle région de la France, au centre des Alpes. Le voisinage de ses admirables montagnes, qui attire tous les ans un très grand nombre d'étrangers, a développé chez elle, plus que partout ailleurs, le goût des excursions et en a fait la capitale de l'Alpinisme. D'importantes Sociétés alpines, notamment la Section de l'Isère du Club Alpin Français, la Société des Touristes du Dauphiné et le Syndicat d'Initiative, qui organisent chaque année des courses collectives, sont un centre précieux de relations et entretiennent dans notre ville le goût des exercices physiques, qui, non seulement fortifient la

santé, mais sont un puissant élément moral dans l'éducation de la jeunesse.

Nous ne pouvons songer à décrire la beauté de cette région du Dauphiné qui, des plaines du Rhône, s'élève, d'échelons en échelons, jusqu'aux sommets les plus grandioses des Alpes, offrant, dans sa partie inférieure, les horizons immenses et les magnifiques couchers de soleil ; plus haut, les chaînes subalpines, avec le pittoresque mélange de la blancheur des roches et de la sombre verdure des forêts, et, dans les grandes Alpes, le roc nu, la montagne dans toute sa sauvage désolation et sa sublime grandeur.

La Chartreuse, avec ses montagnes abruptes, ses torrents limpides, l'épaisse frondaison de ses forêts, avec ce Monastère qu'elle cache dans ses flancs, est un des lieux les plus célèbres du monde.

Sur l'autre versant de l'Isère, bordant la vallée du Graisivaudan, ce jardin de la France, se dresse à 3000 mètres la formidable muraille de Belledonne, dont on peut atteindre le sommet, de Grenoble, en une demi-journée.

Remontant les affluents de l'Isère, s'engageant dans les vallées de l'Arc, de la Romanche et du Drac, le touriste pénètre en quelques heures au cœur des grandes Alpes, admirant les glaciers de la Vanoise, des Grandes-Rousses, de l'Oisans et les cimes des Aiguilles d'Arves, des Écrins, de la Meije, dont la conquête est le titre de gloire des plus grands alpinistes.

Les touristes moins habitués à la marche pourront parcourir, en voiture ou en chemin de fer, ces régions montagneuses, s'élever jusqu'au plateau de La Mure par un chemin de fer qui rivalise en beauté avec les plus célèbres passages du Saint-Gothard, ou suivre les méandres des étroites gorges de la Bourne et de la Vernaison par la route des Goulets.

Des tramways électriques sillonnent les principales routes des environs de Grenoble et permettent aux Étudiants d'aller visiter en quelques heures les jolis sites de Sassenage, d'Uriage, du Pont-de-Claix, d'Eybens ou de Voreppe. Le nouveau tramway de Chapareillan a rendu d'un accès très facile le plateau de Saint-Pancrace d'où l'on jouit d'une vue magnifique sur la chaîne de Belledonne et la vallée du Graisivaudan.

Partout le touriste trouvera des chalets et des hôtels de montagne, la plupart installés par les soins des Sociétés alpines.

En même temps que par ses beautés naturelles, le Dauphiné intéressera les étrangers par les nombreuses beautés artistiques dont

l'ont enrichi tour à tour l'Antiquité romaine, le Moyen âge et la Renaissance.

Les étrangers trouveront en Dauphiné le souvenir des plus passionnantes scènes de l'histoire de France : l'Assemblée des États généraux du Dauphiné au château de Vizille, qui donna le signal de la Révolution française, et l'héroïque épopée de Napoléon au retour de l'île d'Elbe.

Enfin, ne faut-il pas dire un mot de l'influence exercée par nos Alpes sur la littérature française ? Ce sont elles qui ont inspiré à Jean-Jacques Rousseau et à Lamartine leur profond amour de la nature et qui ont fait naître tant de poétiques pages des *Confessions*, de *Jocelyn* et des *Harmonies*.

Tous les avantages que présentent le Dauphiné et l'Université de Grenoble justifient l'opinion de l'éminent professeur Michel Bréal : « Si j'avais à recommencer mes études, je ne voudrais pas les faire ailleurs qu'à l'Université de Grenoble. »

RENSEIGNEMENTS PRATIQUES

Pensions. — Les Étudiants trouveront à Grenoble toutes les facilités d'installation. Pour 150 francs par mois on a une pension dans une bonne famille. Les Étudiants qui voudraient vivre plus modestement pourront avoir des installations à partir de 90 francs par mois (25 francs pour une chambre et 65 francs pour la nourriture, vin compris).

Les Étudiants sont priés de s'adresser, dès leur arrivée, à l'Université, où on leur fournira tous les renseignements relatifs à leur installation.

Langue. — Les étrangers entendront parler, à Grenoble, une langue très correcte, avec une excellente prononciation, sans aucun des accents trop particuliers de certaines régions du Midi de la France.

Conditions hygiéniques de la ville. — Le climat de Grenoble est très beau. On y jouit en même temps du soleil du Midi et de la fraîcheur de la région des Alpes. Aux conditions de salubrité résultant de son climat, vient s'ajouter celle de son approvisionnement en eaux très abondantes, d'une excellente qualité et d'une très grande fraîcheur (1,000 litres par habitant et par jour ; température : 11°).

La ville est entourée de nombreuses stations thermales, Uriage, Allevard, La Motte, Bouquéron, Challes, La Bauche, Aix-les-

Bains, stations qui pourraient être fréquentées par les Étudiants ou leurs familles.

Association des Étudiants. — Les Étudiants étrangers sont admis à faire partie de l'Association des Étudiants.

Le *Musée de Peinture* est ouvert gratuitement tous les jours, sauf le lundi : l'été, de 8 heures du matin à 5 heures du soir ; l'hiver, de 9 heures du matin à 4 heures du soir.

Excursions. — Des excursions fréquentes sont organisées aux environs de Grenoble par les soins du Comité de patronage et des Sociétés alpines.

Vêtements. — En raison des nombreuses courses qu'ils peuvent être appelés à faire, les Étudiants sont priés d'apporter des souliers et des vêtements de montagne.

Cyclisme. — Le Dauphiné, quoiqu'étant un pays montagneux, possède de très belles routes, à faible pente ; il est un des pays de France les plus favorables au sport de la bicyclette. Les étrangers peuvent amener leur machine avec eux sans payer ni consigner de droits de douanes, à la condition d'être affiliés au *Touring-Club de France* (cotisation : 6 francs). Il suffit de demander son inscription à M. le Président du *Touring-Club,* 10, place de la Bourse, Paris, en y joignant un mandat-poste de 6 francs, plus 1 franc pour l'Annuaire.

Douane. — Les étrangers sont prévenus qu'il n'y a pas de bureau de douane à Grenoble. Ils doivent faire dédouaner leur bagages à la frontière (à Bellegarde en venant de Genève, ou à Modane en venant d'Italie).

Le *Comité de patronage* se charge de recevoir les Étudiants étrangers, de les aider dans leur installation, de les mettre en relations avec des familles de la ville, de leur fournir les plus grandes facilités possibles pour se perfectionner dans l'étude de la langue française. Il se met tout à leur disposition pour leur donner tous les renseignements qui pourraient leur être utiles, tant au point de vue de leurs études que de la vie matérielle.

Les Étudiants étrangers sont invités à s'adresser au Président du Comité, 4, place de la Constitution.

Le Secrétaire,
CAPITANT,
Professeur à la Faculté de Droit.

Le Président,
MARCEL REYMOND.

Grenoble, imp. Allier frères.

DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR.

IX. BAND (PHONETISCHE STUDIEN, NEUE FOLGE, BAND XV)
1. HEFT, APRIL 1901.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1901.

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben, sondern alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, Massachusetts Institute of Technology, Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen

Hesse & Becker in Leipzig.



DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR.

IX. BAND (PHONETISCHE STUDIEN, NEUE FOLGE, BAND XV)
3. HEFT, JUNI 1901.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1901.

















DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR.

IX. BAND (PHONETISCHE STUDIEN, NEUE FOLGE, BAND XV)
8. HEFT, DEZEMBER 1901.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1901.

Preis des im April beginnenden Bandes M. 12.—. Ein Band umfasst 40 Bogen in 10 Heften.

Inhalt.

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

Nicht nur **besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sondern **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss.** wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,

alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, Massachusetts Institute of Technology, Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER
PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT
FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**
HERAUSGEGEBEN
VON
WILHELM VIËTOR.

IX. BAND (PHONETISCHE STUDIEN, NEUE FOLGE, BAND XV)
10. HEFT, FEBRUAR 1902 (SCHLUSS DES BANDES).

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1902.

Inhalt

Die Neueren Sprachen.

Zeitschrift
für den
neusprachlichen Unterricht.

Anzeigenbeilage.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

sodann für solche **Institute und Lehrer in deutschen Ländern,** welche **Ausländer** unterrichten, sowie für den **Privat-** und **Selbstunterricht.**

Für die praktische Brauchbarkeit von Krause-Nerger's Deutscher Grammatik für Ausländer spricht ihre bereits in fünf Auflagen erfolgte weite Verbreitung. Auch die Kritik des In- und Auslandes hat das Buch höchst anerkennend beurteilt, wie nachstehende Auszüge zeigen mögen:

Litterarisches Centralblatt: „In diesem Buche vereinigt sich die Wirksamkeit des wissenschaftlich geschulten Sprachkenners und des erfahrenen Schulmannes in einer vorzüglichen und förderlichen Weise. Mit allem Rechte kann dasselbe als eine der **ausgezeichnetsten** deutschen Sprachlehren genannt und gerühmt werden. **Es ist keineswegs nur ein Lehrbuch für Ausländer, sondern ebenso gut auch für die Deutschen, für Lehrer und Schüler.** . . . Die Lehre vom schwachen und vom starken ablautenden Verbum ist in knappster und lichtvollster Weise dargestellt; wir wüssten ferner kein Buch zu nennen, welches die Satzlehre so einfach, bündig und klar behandelte."

Pädagogisches Archiv: „Die Krause-Nerger'sche Grammatik überragt nach meinem Urteil alles, was mir bisher von deutschen Grammatiken für Ausländer vor Augen gekommen, oder von mir selbst in mehrjähriger Praxis benutzt worden ist. Sie erscheint mir von den vorhandenen und mir bekannten Hilfsmitteln gradezu als das beste. Sie beruht auf durchaus tüchtiger wissenschaftlicher Grundlage und zeigt auf jeder Seite den erfahrenen Schulmann. Ich hebe hier nur die gradezu mustergültige Behandlung hervor, welche die deutsche Deklination und die Satzlehre erfahren haben. In deutscher Sprache geschrieben, stellt sich das Buch nicht in den Dienst einer bestimmten Nationalität, sondern ist eine Grammatik für alle gebildeten Nationalitäten. Uebrigens ist das Buch wohl geeignet, auch in deutschen Schulen, namentlich solchen im Auslande, Verwendung zu finden. . . . Dem Ausländer ist die Grammatik (grössere Ausgabe) ein Hilfsbuch für das fortdauernde Studium der deutschen Sprache, auch wenn er, sei es auf einer Schule in Deutschland oder im Auslande, nach diesem Buche (dem Auszuge) die Grundlage für eine gründliche Kenntnis des Deutschen bereits gelegt hat.

Der vorzügliche, saubere und korrekte Druck ist besonders hervorzuheben. Die Regeln sind in Antiquaschrift, der zu erlernende deutsche Sprachstoff in deutschen Lettern gedruckt. Auch saubere Vorbilder für deutsche geschriebene Schrift sind in genügender Anzahl gegeben."

Das Archiv: „Schreiber dieses, selbst Lehrer des Deutschen im Auslande, weiss vorliegendes Buch besonders für die Zwecke zu schätzen, die es bei Ausländern speciell erfüllen soll. Krause-Nerger's Deutsche Grammatik wird im Auslande noch weit mehr nützen als in deutschen Ländern; sie bietet den Ausländern Lese- und Lernstoff in völlig entsprechender Weise gleichzeitig. Gleich gute Dienste dürfte das Buch den Deutschen im Auslande leisten, die häufig nur die fremden Schulen besuchen und somit im Allgemeinen mit einer nur ganz oberflächlichen Kenntnis ihrer Muttersprache aufwachsen. Auch für diese jungen Leute, die also eher die Grammatik einer fremden als die ihrer Muttersprache erlernen, wird Krause's Grammatik die besten Dienste zum Erlernen des Deutschen leisten.

Das Buch sei wärmstens empfohlen; es wird recht viel Nutzen bringen."

des 14. mit IIB, des 15. mit IIA, des 16. und 17. mit I bezeichnet; für Englisch dementsprechend mit IIIA, IIB, IIA, I, vorausgesetzt, dass Französisch als erste, Englisch als zweite fremde Sprache erlernt wird.

Dresden, 1901.

Hochachtungsvoll

Gerhard Kühtmann

Verlagsbuchhandlung.

A. Neuere Erscheinungen bezw. neue Auflagen der Bibliotheken.

(In grösserem [12°] Format, sämtlich dauerhaft gebunden.)

I. Textausgaben franz. u. engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch,

Band: herausgegeben unter Redaktion von Professor **Oscar Schmager.**

Band	Titel	Preis
1.	**Voltaire,** Charles XII. Von Dr. Gröbedinkel. 2. Aufl. (III).	Mk. — 80
	— Wörterbuch dazu:	Mk. — 25
2.	**Girardin,** La joie fait peur. Von Dr. Willenberg. (IIIA od. IIB.)	Mk. — 60
	— Wörterbuch dazu:	Mk. — 20
3.	**Daudet,** Ausgewählte Erzählungen. Von Prof. Dr. Sachs. 2. Aufl. (II.)	Mk. — 80
	— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.	
4.	**Shakespeare,** Julius Cäsar. Von Dr. Proescholdt. (IIA od. I.)	Mk. — 80
	— Wörterbuch dazu:	Mk. — 20
5.	**Michaud,** Les croisades de Frédéric-Barberousse et de Richard Cœur-de-Lion. Von Prof. Dr. Hummel. (IIIA.)	Mk. — 80
	— Wörterbuch dazu:	Mk. — 15
6.	**Auswahl englischer Gedichte** von Prof. Dr. Regel. (IIIA—I.)	Mk. — 90
	— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.	
7.	**Scott,** Tales of a Grandfather. Von Dr. Schulze. (III.)	Mk. — 90
	— Wörterbuch dazu:	Mk. — 25
8.	**Dickens,** Sketches by „Boz". Von Prof. Dr. Lion. (IIA od. I.)	Mk. — 80
	— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.	
9.	**Macaulay,** Rankes History of the Popes. Von Dir. Dr. Hemme. (I.)	Mk. — 80
10.	**Thomas Day,** Sandford and Merton. Von Oberl. Bertram. (III.)	Mk. — 70
	— Wörterbuch dazu:	Mk. — 25
11.	**Souvestre,** Le chevrier de Lorraine. Von Dr. Erzgraeber. (II.)	Mk. — 80
	— Wörterbuch dazu:	Mk. — 25
	— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.	

Band:

12. **Celebrated Men** of England and Scotland. Von Dr. Schulze. 2. Aufl. (III.) Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 35
13. **Auswahl aus Byron.** Von Dr. Hengesbach. (II.) Mk. 1. —
14. **Poésies françaises.** Von Prof. Dr. Sarrazin. 2. Aufl. (IV—I.) Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30
— Kommentar dazu für die Hand des Lehrers Mk. 1. —
15. **Voltaire,** Guerre de la Succession d'Espagne. Von Direktor Prof. Dr. Strien. (IIA od. IB.) Mk. 1. —
16. **Sarcey,** Le Siège de Paris. Von Dr. Hengesbach. (I.) Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 25
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
17. **Macaulay,** Argyle's and Monmouth's Attempts. Von Prof. Schmager. (IIA od. IB.) Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30
18. **Bernard,** Vie d'Oberlin. Von Oberl. Bretschneider. (IIB.) Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
19. **Thierry,** Histoire d'Attila. Von Oberl. Dr. Haellingk. (IIB.) Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 35
20. **Creighton,** Social History of England. Von Dr. Klöpper. (I.) Mk. 1. —
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
21. **Thiers,** Expédition de Bonaparte en Egypte. Mit 5 Karten. Von Oberlehrer Leitritz. (IIB.) Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30
22. **Wright,** Sketches of English Culture. V. Oberl. Dr. Klöpper. (IA.) Mk. — 80
— Kommentar dazu für den Lehrer Mk. — 60
23. **Histoire de trois ouvriers français:** Palissy, Jacquard, Rich. Lenoir. Von Prof. Dr. Wershoven. (IIIA od. IIB. Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 40
24.\ **Contes choisis d'auteurs suisses.** Ière et IIème partie.
25./ Von Prof. Dr. Sachs. (IIIA od. IIB.) à Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: I. Mk. — 25, II. Mk. — 20
26. **Lubbock,** Beauties of Nature. Von Oberl. Opitz. (IIIA od. IIB.) Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
27. **The United States of America.** Geograph. und kulturgesch. Charakterbilder. Von Wershoven. (II u. I.) Mit 22 Illustr. Mk. 1. 40
28. **La France.** Lectures géographiques. Von Prof. Dr. Wershoven. (IIIA—I.) Mit 46 Illustr., einem Plan von Paris u. 1 Karte. Mk. 2. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 35
29. **England and the English.** Von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Mit 32 Illustr., 1 Plan und 1 Umgebungskarte von London. (IIIA—I.) geb. Mk. 2. —
30. **Seeley,** The Expansion of England. Von Prof. G. Opitz. (I.) geb. Mk. 1. 40
31. **L'Eloquence Française** depuis la Révolution jusqu'à nos jours. Von Prof. Dr. F. J. Wershoven. (II. u. I.) Mit Wörterbuch und Anmerkungen. geb. Mk. 1. 40
32. **British Eloquence.** Von Prof. Dr. F. J. Wershoven. (II u. I.) Mit Wörterbuch und Anmerkungen geb Mk. 1. 50
33. **Modern inventors.** Von Prof. Dr. F. J. Wershoven. (III. u. II.) Mit Wörterbuch und Anmerkungen. geb. Mk. 1. 20

Band:

34. **La Guerre franco-allemande 1870/71.** Von Prof. Dr. F. J. Wershoven. (II. u. I.) Mit 3 Karten, Wörterbuch und Anmerkungen. geb. Mk. 1. 40

35. **Contes de Noël,** Von Prof. Dr. F. Wershoven. (IIA. u. IIB.) Mit Wörterbuch und Anmerkungen. Mk. 1. 20

II. Bibliothèque française.

Schulausgaben mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbüchern, in roth Leinwand gebunden.

Band:

herausgegeben unter Redaktion von Oberlehrer Dr. Rahn.)

1. **de Saintes,** Thérèse. V. Prof. Dr. Lion. 13. Aufl. (IV u. IIIB.) Mk. 1. —
3. **Sandeau,** Madeleine. Von Prof. Dr. Lion. 9. Aufl. (IIIB u. IIIA.) Mk. 1. —
7. **Trémadeure,** Adèle. 8. Aufl. Von Oberl. Dr. Rahn. (IV u. IIIB.) Mk. — 90
8. **St. Hilaire,** Courage et bon cœur. Von Lion. 8. Aufl. (IV u. IIIB.) Mk. — 90
11/12. **Porchat,** Trois mois sous la neige. Von Lion. 9. Aufl. (IIIB.) Mk. 1. 30
19. **Saintes,** Les deux orphelins. Von Prof. Dr. Lion. 5. Aufl. (IV u. IIIB.) Mk. 1. 20
26/27. **Pressensé,** Rosa. Histoire de jeune fille. Von Prof. Dr. Lion. Ière partie, 6. Aufl. (IIIA u. IIB) Mk. 1. 40
28/29. **Pressensé,** Rosa. Histoire de jeune fille. Von M. von Metzsch. IIième partie, 5. Aufl. (IIIA u. IIB.) Mk. 1. 40
34/37. **Pressensé,** La maison blanche. Von Lion. 2. Aufl. (IIIA u. IIB) Mk. 1. 60
40/41. **Pressensé,** Petite mère. Von Lion. 4. Aufl. (IIIA u. IIB). Mk. 1. 50
44/45., 46/47. **Malot,** Sans famille. Von Prof. Dr. Lion. 4. Aufl. 2 Bde. (IIIA u. IIB bezw. IIA.) à Mk. 1. 50
50. **Metzsch,** Fleurs des champs. Nouvelles pour de jeunes filles. 3. Aufl. (IIIB u. IIIA.) Mk. 1. 40
51. **Daudet,** Le petit chose. Von Prof. Dr. Lion. 3. Aufl. (IIA u. I.) Mk. 1. 20
52. **Perles de la prose française recueillies par Damour.** (I.) Mk. 1. 20
53. **Feuillet,** Le Roman d'un jeune homme pauvre. Von Dr. Rahn. (I.) Mk. 1. 60
54. **Halévy,** L'Abbé Constantin. Von Dr. Nehry. (IIA.) Mk. 1. 60
55. **Souvestre,** Un philosophe sous les toits. Von Dr. Moebius. (IIA. u. IB.) Mk. 1. 20
56. **Daudet,** Trente ans de Paris. Von Prof. Dr. Lion. (IIA u. I.) Mk. — 80
57. **Verne,** Cinq semaines en ballon. Von Oberl. Opitz. (IIIA u. IIB.) Mk. 1. 20
58. **Toepffer,** Nouvelles genevoises. Von Dr. Kalepky. (IIA.) Mk. 1. —
59. **Mérimée,** Colomba. Von B. von der Lage. (IIA. u. I.) Mk. 1. 60
60. **Combe,** Chez nous. Nouvelles jurassiennes. Von Dr. Nehry. (I.) Mk. 1. 20
61. **Loti,** Pêcheur d'Islande. Von Oberl. Dr. Rahn. 2. Aufl. (I.) Mk. 1. 60
62. **Schultz,** La Neuvaine de Colette. Von Dr. Reimann. (I.) Mk. 1. 60
63. **Halt,** Histoire d'un petit homme. Von Prof. Dr. Lion. (IIIA u. IIB) Mk. 1. 50
64. **Halévy,** L'invasion. Souvenirs et récits. Von Prof. Dr. Lion. (II.) Mk. 1. 60
65. **Zola,** La catastrophe de Sedan. (Extrait de **La Debâcle.**) Von Dr. Ackermann. (IIIA—IIA.) Mk. — 90
67/68. **Malot,** En Famille. 2 Bände. Von Lion. (IIIB—IIB.) I. Mk. 1.40, II. Mk. 1. —
69. **Figuier,** Le Gardian de la Camargue. Von B. von der Lage. (IIB. u. IIA.) Mk. 1. 20
70. 71. 72. **Contes et Nouvelles.** 3 Bände. Von Oberl. Dr. Rahn. Bd. I (III); Bd. II (II), Bd. III (I). geb. à Mk. 1. 20

Band:

III. English Library.

15. **Jourdan,** An English Girl in France eighty years ago. 3. Aufl. Von Prof. Dr. Lion. (IIB u. IIA.) Mk. 1. —
30. **Grace Wilson,** A Sunday Club in Germany. (IIA u. I.) Mk. 1. 50
31. **Montgomery,** Misunderstood. Von Prof. Dr. Lion. 2. Aufl. (IIA u. I.) Mk. 1. 20
32. **English Poems and Proverbs.** Von Oberlehr. J. Ph. Offermann. (III—I.) Mit Anmerkungen und Wörterbuch. Mk. 1. 20
33. **English Literature** by Justin Mc. Carthy. Von Dr. R. Ackermnn. (IIA u. I.) Mit Anmerkungen. Mk. 1. 20
34. **The Prince and the Pauper** by Mark Twain. Von Prof. Dr. Lion. Mit Wörterbuch u. Anmerkungen. (IIIA, IIB u. IIA) Mk. 1.60
35. **Cummins,** The Lamplighter. Von Prof. Dr. Lion. (IIIA—IIA.) Mit Wörterbuch und Anmerkungen. (Im Druck.)
36. **Cooke,** History of England. Von E. Taubenspeck. (IIIA—IIA.) Mit Wörterbuch und Anmerkungen. (Im Druck.)

IV. Biblioteca italiana.

23. **Scelta,** Di Novelle antiche. Von Aurelia di Cataldo. Mit Wörterbuch und Anmerkungen. Mk. 1. —

B. Früher erschienene Bändchen der Bibliotheken.

(In kleinerem Format [16°], kartonniert.)

I. Bibliothèque Française.

Bändchen:

2.	**Conte,** La vendange. Fleurette. (IV u. IIIB.)	5. Aufl.	Mk. — 60
4.	**La morale enseignée par l'exemple.** (IV.)	6. Aufl.	Mk. — 60
5.	**Les contes de la bonne maman.** (IV.)	7. Aufl.	Mk. — 60
6.	**Les soirées de famille.** (IV.)	4. Aufl.	Mk. — 60
9.	**Les Petits contes de l'oncle Robert.** (IV.)	4. Aufl.	Mk. — 60
10.	**Parie,** Ismaël, histoire arabe. (IV.)	5. Aufl.	Mk. — 60
13/14.	**Porchat,** Les colons du rivage. (IIIB.)	3. Aufl.	Mk. — 90
15.	**Nouvelles histoires.** (IV u. IIIB.)	3. Aufl.	Mk. — 60
16.	**Contes de ma tante Gertrude.** (IV.)	7. Aufl.	Mk. — 60
17.	**Contes d'un père à ses enfants.** (IV.)	2. Aufl.	Mk. — 60
18.	**Flesselles,** Adèle et Charles ou les enfants vertueux. (IV.)	1. Aufl.	Mk. — 60
20.	**Brun,** Les charmes de l'ermitage. (IIIB.)	2. Aufl.	Mk. — 60
21.	**Les cinq nouvelles.** (IV.)	2. Aufl.	Mk. — 60
22.	**Les veillées du château.** (IV u. IIIB.)	3. Aufl.	Mk. — 60
23.	**Les soirées d'hiver.** (IV u. IIIB.)	4. Aufl.	Mk. — 60
24/25.	**Abrégé de l'histoire de l'oncle Tom.** (IIIB.)	6. Aufl.	Mk. — 90
30/31.	**Pressensé,** Augustin I. (IIIA u. IIB.)	2. Aufl.	Mk. — 90
32/33.	**Pressensé,** Augustin II. (IIIA u. IIB.)	2. Aufl.	Mk. — 90
38/39.	**Pressensé,** Deux ans au lycée. (IIIA u. IIB.)		vergriffen
42/43.	**Witt,** Quatre récits et deux légendes. (IIIA. u. IIB.)		Mk. — 90
48/49.	**Chazel,** Histoire d'un forestier. — Delly. Pépita. (IIA.)		Mk. — 90

II. English Library.

Bändchen: (In kleinerem [16°] Format, kartonniert.)

1/2.	**The ornaments discovered.** (IIIA.)	3. Aufl.	Mk. — 90
3.	**Hoist,** Ten tales. (IIIA.)	2. Aufl.	Mk. — 60

Druck von Grimme & Trömel in Leipzig.

Men in a Boat" vorgeführt ... Komik.
über Berlin, Hannover ... stufe höherer Knaben-
und es ist höchst interess ... legenheit beim Unter-
deutschen Städte auf den ... utschen und englischen
der Verfasser auf den U... nart, mit der die Eng-
lischen Gewohnheiten ein ... en.
triebener, aber stets lie... en folgender Städte:
Schwächen und Eigenheite... **esden, Halle, Hamburg,**
Volk zu verschonen. Das... **auen, Posen, Potsdam,**
geschrieben, die sofort erk... **Zittau, Zug, Zürich etc.**

Fison, E., and M. **Zi... hriftsteller**
British and A... n Schulgebrauch.
and Verse. Int... Written for young
of English Literature... oewe. Zweite Aufl.
biographical notices. ...
enlarged by Dr. H. L... **est.** Herausgegeben
3 ℳ. In Schulband ...

I. The Tudors.
Longfellow, Hen... ish People" by John
of Miles Standish. ... nmerkungen von Dr.
Anmerkungen von D...
toniert 80 ₰ ... II. The Stuarts.
Vom Kanon-A... ish People" by John
Neuphilologen-Verband ... nmerkungen von Dr.
(s. Neuere Sprachen, V...

Saure, Dr. Heinrich... Abridged by himself
History. Selectio... ben von R. Wilcke.
and Introductions. F...
1894. 2 ℳ. ... Herausgegeben von
... 00 S. II. 179 S. 8°.
Scott, Sir Walter, ... **ng Adventures of**
Ausgewählt, accentui... von Dr. H. Loewe.
vollständigen Wörterb...
zehnte Auflage. Geb... 1 ℳ 60 ₰

Diese Ausga... gebunden, Ausstattung
Unterrichts-Ministerium... g, mithin gehört diese
gesandt.

Ausfüh... **enius, Lehrbuch der**
englischen Sprache. 2... ius-Regel, Englische
Sprachlehre. Ausgabe ... hlehre und Gesenius-
Regel, Englische Sprac... enlos zur Verfügung.

Kriete, Dr. Fritz, Oberlehrer, **Sammlung französischer Gedichte.** Zum Schulgebrauch zusammengestellt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuche versehen. 1900. Broschiert 1 ℳ 50 ₰ In Leinenband mit Tasche für das Wörterbuch geb. 1 ℳ 80 ₰.

Pädagogischer Jahresbericht, Bd. 25. Diese Sammlung soll das Seitenstück bilden zu Gesenius' Book of English Poetry. Wie dieses, ordnet es die Gedichte in drei Gruppen:

I. Unterstufe: 23 Gedichte (S. 1—19). Die Dichter sind: Lafontaine (2), Ratisbonne (2), Tastu, Malan, Theuriet, Aicard, Porchat, Delavigne, Moreau, Gautier, Carteret und andere. II. Mittelstufe: 35 Gedichte (S. 19—56). Die Dichter sind: Lafontaine (6). Lachambeaudie (4), Theuriet (3), Aicard (2), Tastu (2), Florian (3), V. Hugo (2) und andere. III. Oberstufe: 45 Gedichte (S. 57—120). Die Dichter sind: V. Hugo (8), Coppée (5), Béranger (4), Chénier (3), Lafontaine (3), Sully-Prudhomme (2) und andere. Kurze Nachrichten über das Leben der Dichter (S. 121—136) schliefsen **die hübsche Sammlung** ab.

Leipziger Lehrerzeitung, Nr. 28. Vorliegende Gedichtsammlung enthält **104 Gedichte** in drei Gruppen vereinigt, die der Unter-, Mittel- und Oberstufe zugedacht sind. Kommt es schon in der Muttersprache sehr darauf an, gerade in der gebundenen Sprache sehr sorgfältig und bedachtsam in der Auswahl zu sein, so noch viel mehr in einer fremden Sprache, wo zu den Schwierigkeiten von Form und Inhalt noch die des Idioms sich gesellt. **Zu unserer Freude können wir gestehen, dafs der Verfasser fast durchgehends mit richtigem Blicke und pädagogischem Geschicke gewählt hat.** Die Fabeln von Lafontaine bedürfen keiner Empfehlung, die besten derselben finden sich in der Sammlung. Aber die beiden La Carpe et les Carpillons und Le Grillon von Florian stehen ihnen nicht nach. Reizend ist das kleine Gedicht Le Rossignol et le Prince von demselben Verfasser.

Diese Sammlung kann nicht allein zum Schulgebrauche aufs wärmste empfohlen werden, sondern sie wird auch allen denen willkommen sein, die sich gern mit französischer Litteratur beschäftigen möchten, ohne sich eine französische Klassikerbibliothek selbst zulegen zu wollen.

Die Mädchenschule: Diese Sammlung soll das französische Gegenstück zu Gesenius, „A Book of English Poetry“ bilden, und wir können ihr **alles Lob spenden,** weil sie von dem Bekannten **das Beste** und von dem Neuen **das Wertvollste** enthält. Die Auswahl zeugt von litterarischem Urteil und ästhetischem Geschmack und wird ganz besonders jener intimen Seite der französischen Lyrik gerecht, die man bei uns mit Unrecht übersieht. **Möge das Werkchen eine gleiche Verbreitung wie sein englischer Vorgänger finden!**

---

nel. Zum Schulgebrauch ausgewählt und mit Anmerkungen te, Oberlehrer. 1901. In Leinenband geb. mit Tasche für

Ierausgebers.

achten und lieben gelernt hat. Man braucht nur die Abschnitte über den Sprachunterricht in deutschen Schulen, den er so hoch stellt, sowie über die Behandlung der Haustiere in Deutschland zu

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.



